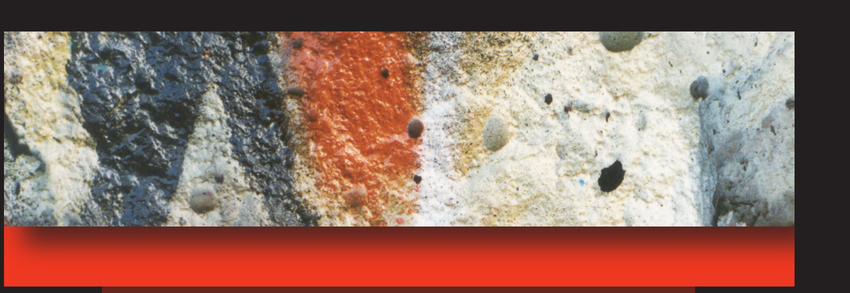
Educación e interculturalidad

Miradas a la diversidad



Jorge Tirzo
(coordinador)
Patricia Medina
Nicanor Rebolledo
Laura Ayala
Enrique Nieto

1



Universidad Pedagógica Nacional

Educación e **interculturalidad**

Miradas a la *diversidad*





COLECCIÓN mástextos. NÚMERO 1

Educación e **interculturalidad**
Miradas a la *diversidad*

Jorge Tirzo Gómez
(coordinador)
Patricia Medina Melgarejo
Nicanor Rebolledo
Laura Ayala Lara
Enrique Nieto Sotelo





Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad
Jorge Tirzo Gómez (coordinador)
Colección **más**textos. Número 1

Anastasia Rodríguez Castro
SUBDIRECTORA DE FOMENTO EDITORIAL
Revisión: Luis Antonio Borrayo Chinchía
Diseño de colección, portada e interiores: Margarita Morales Sánchez
Formación: Rita Sánchez Saldaña, Fabiola Franco González
1a. edición 2005

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, c.p. 14200, México, D.F. www.upn.mx
ISBN: 970-702-160-8

LC 1099.5
M6
E3.8

Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad/ Patricia Medina Melgarejo... (et al.); coord. Jorge Tirzo Gómez. - - México: UPN, 2005
115 p. - - (Colección mástextos; 1)
ISBN 970-702-160-8

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL- MÉXICO 2. EDUCACIÓN-ASPECTOS SOCIALES-MÉXICO 3. EDUCACIÓN-FINES Y OBJETIVOS-MÉXICO
I. Medina Melgarejo, Patricia, coaut.
II. Tirzo Gómez, Jorge, coord.
III. t. IV. Ser.

Impreso y hecho en México.



INTRODUCCIÓN

El tema objeto de discusión en los apartados que conforman este libro, la diversidad cultural y lingüística aparece de manera mucho más puntual a lo largo de la década de los 90. Los grandes movimientos étnico-culturales que cobran un auge de proporciones casi mundiales, obligaron básicamente a los estudiosos de las ciencias del hombre a poner mayor atención en este fenómeno. Por mucho tiempo, las discusiones sobre este tópico parecía que dormían el sueño de los justos, a pesar de la presencia de los movimientos de reivindicación étnico-cultural que reiteradamente aparecían señalados en los medios masivos de comunicación del mundo entero; sin embargo, aparentemente, éstos ya no despertaban mayor interés. No obstante que durante los años 60 y 70 este tipo de movimientos había sido uno de los tópicos más importantes, en términos de discusiones académicas y político-económicas y, aun sin haberse dado ningún tipo de respuesta, el tema había pasado a segundo plano.

Las proporciones que toman las demandas en las distintas regiones del mundo, al grado de llegar a los movimientos armados, en busca de un reconocimiento étnico cultural y lingüístico, obligan a los diversos sectores de los Estados-nación ha volver nuevamente la mirada hacia

esas minorías que durante 20 o 30 años prácticamente habían sido borradas del mapa. Los procesos del neoliberalismo y la globalización, iniciados y liderados por las grandes potencias económicas en el nivel internacional profundizaron aún más el olvido y, por supuesto, el menosprecio hacia las culturas denominadas minoritarias. Hacer tabla rasa de las diferencias culturales y lingüísticas, parece ser una de las cuestiones más recalcitrantes que enmarcan dichas políticas. Todo ello significó el resurgimiento de los levantamientos en los cuales se promulgaba el respeto a la existencia y el reconocimiento a la diversidad.

Ahora, sin embargo, las demandas parecen ir más allá. No solamente se exige dicho reconocimiento, también se busca y se lucha por la aceptación de la existencia de un proceso de interculturalidad. No basta con reconocer que en un país existen más culturas aparte de la llamada "nacional", se pretende la instauración de dicha interculturalidad en la vida cotidiana de las naciones. No vista como una forma de folklor, sino como una manera de vivir. Así, las demandas van desde la aceptación de la diversidad de género, religiosa, lingüística, etcétera, hasta las maneras de ver y convivir con la naturaleza, entre otras.

Por supuesto, la educación es uno de los campos en el que la diversidad está presente. En un país como el nuestro en donde conviven e interactúan más de sesenta grupos étnicos, y en el que todos tienen el derecho de recibir una educación escolarizada, nos encontramos evidentemente ante un proceso vital de interculturalidad. Éste, sin embargo, no se ve considerado en los diversos programas que se imparten en cualquiera de los niveles educativos. Y siguiendo la misma línea, nos encontramos con que no existe un proyecto político real en el que la interculturalidad tenga cabida. Es hora de aprender y enseñar la diversidad, como reza el título de uno de los artículos de este libro, es decir, ya es tiempo de vivir la diversidad.

Analizar la problemática de la educación intercultural implica no sólo estudiarla desde los principios normativos y jurídicos de la diversidad étnica y cultural, sino que encierra también aspectos éticos, filosóficos y psicopedagógicos que no pueden quedar al margen. Así pues, la preocupación en México sobre esta temática ha hecho que distintas instituciones se coordinen para realizar un proyecto global que permita

la creación de espacios de discusión, no sólo en los que participen especialistas, sino que también intervengan los docentes de contextos indígenas, ya que el discurso debe concretizarse en prácticas específicas.

Las instituciones gubernamentales que actualmente participan en distintas acciones relacionadas con la educación intercultural son: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Coordinación General para la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas (DGCPI) y el Instituto Nacional Indigenista (INI).

De una jornada larga de trabajos en el transcurso de los últimos tiempos se concretizó, entre otras actividades, el Diplomado Educación Intercultural Bilingüe, dirigido a asesores upenianos y maestros en servicio. Éste se difundió a ocho sedes de la UPN a lo largo de la República Mexicana, desde las Unidades UPN de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; Tuxtepec, Oaxaca; Ciudad Valles, S.L.P.; Tehuacán, Puebla, y Tlapa, Guerrero, hasta Tijuana, B.C., y San Quintín, B.C. En él, intervinieron especialistas de distintas instituciones tanto de nivel nacional como internacional que contribuyeron con sus reflexiones y expectativas.

De los trabajos que todos los especialistas entregaron se seleccionaron –por el momento– cinco ponencias cuyos autores están preocupados por la valoración de la diversidad étnica, lingüística y cultural así como por la creación de un proyecto educativo intercultural. El hecho de que tales especialistas trabajen en una misma institución (UPN) hizo posible el transformar sus ideas, vertidas en la sesión de trabajo que a cada uno le correspondió en el diplomado, y que quedaran registradas en los artículos que a continuación se presentan.

De ahí que los trabajos que forman este libro son sólo la primera pequeña muestra de un conjunto de reflexiones que se presentaron en el diplomado, entre los meses de octubre de 2001 y marzo de 2002. La temática de la diversidad cultural fue puesta sobre la mesa de discusiones. Los participantes de este evento, tanto ponentes como asistentes, tuvieron la oportunidad de exponer sus puntos de vista sobre esta problemática. Y no obstante la diversidad de formaciones académicas y profesionales y las diferentes experiencias en torno a este ámbito, todos

coinciden en señalar que los esfuerzos deben centrarse en la formulación de un verdadero programa educativo en el que se contemple y se refleje de forma real la diversidad y la interculturalidad. Por lo que será de interés común, elaborar propuestas educativas y de formación que contribuyan en la resolución de un problema: la necesidad de alcanzar el reconocimiento y el respeto a la diversidad en planos de equidad. De ahí que los cinco trabajos que se incluyen en este volumen tengan como tema central la diversidad sociocultural y la interculturalidad, misma que es abordada desde distintos enfoques y perspectivas.

El primer texto es "Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México", de Jorge Tirzo. En él, el autor nos lleva en primera instancia a una reflexión muy concreta, pero no por eso fácil, acerca de la noción de diversidad; en seguida, siempre en el mismo plano crítico y reflexivo, nos encontramos con la diversidad como contenido educativo. Éste es quizá el punto más álgido de la discusión a la que nos invita el autor, temática que en la actualidad ocupa un lugar preponderante desde las diversas disciplinas que tienen como parte de sus objetos de estudio a la cultura y la educación. En este apartado, también se aborda la necesidad de continuar dialogando de manera seria y cada vez más comprometida acerca de una propuesta de diversidad cultural entendida ésta como un proyecto político y no únicamente como un aspecto que involucra solamente a las maneras de vivir o comer.

En este sentido, el tratamiento que se le ha querido dar a lo cultural no es, me parece, por falta de conocimiento acerca de lo que significa o involucra lo cultural, sino considero más bien que se ha manejado como una estrategia precisamente para no involucrar o tomar en cuenta a esas minorías culturales y lingüísticas, en el entendido de que siempre se ha querido considerar al país como una nación homogénea, en todos los sentidos.

Muy enfático, Tirzo nos recuerda cómo en un país como el nuestro, rico en diversidad lingüística y cultural, se ha buscado históricamente homogeneizar a la nación, aun a costa de la desaparición de esta diversidad existente en el territorio mexicano. La escuela, señala el autor, ha sido desde siempre el lugar común de la puesta en práctica de este "plan de aniquilamiento lingüístico y cultural. Es hora de comenzar o

continuar trabajando en propuestas de política educativa en donde realmente se respete la diversidad cultural". Esto, señala Tirzo, requiere la participación activa de los educadores, es decir, de los propios docentes indígenas. Son ellos los que deberán no sólo ejecutar, sino proponer y construir.

Las tareas son muchas porque muchas son las ausencias, carencias o los vacíos en este campo de trabajo e investigación. Es hora también de que toda la nación comience a aprender a vivir, en el sentido más amplio del término, en la diversidad cultural.

Por su parte, el texto denominado "Oralidad y enseñanza, memoria y escritura", escrito por Patricia Medina Melgarejo, nos acerca al mundo de las conceptualizaciones de los elementos que le dan título al trabajo. La autora invita a una revisión seria acerca de la manera de ver y entender estos elementos desde el marco educativo, pero sobre todo dentro del contexto muy particular de los pueblos indios.

Las concepciones tradicionales a partir de las cuales se trabajan estos conceptos, han llevado a una equivocada puesta en práctica de éstos. Sin duda, la visión unidireccional con la que desde tiempos inmemorables se han abordado las cuestiones referidas a la escritura, la oralidad, la enseñanza, han dejado de lado, más bien, ni siquiera se han percatado cabalmente, que existen otras concepciones y prácticas culturales en las que sería posible encontrar equivalentes de estos elementos.

La escuela, lugar donde cobran "sentido práctico" y se validan estas conceptualizaciones, tiende ha ser, en cierto sentido, el recinto desde donde se han encasillado y encerrado éstas. Desde este contexto, a los sujetos se les prescribe qué se debe entender por cada uno de estos elementos. Sin embargo, estas conceptualizaciones chocan, en algunos casos, con las maneras de ver y entender el mundo, ya que, por ejemplo, en un país como México, donde conviven e interactúan diversos grupos culturales, nos encontramos con la posibilidad de enfrentar diferentes formas de apropiación y conocimiento, las cuales no tienen absolutamente nada que ver con la oralidad, referida como comunicación verbal, y mucho menos con la noción tradicional de escritura.

Enérgicamente, la autora llama la atención a esas otras maneras de oralidad y enseñanza. Elementos que pueden encontrarse o abordarse a

través de otras vías y que pueden enriquecer, si son tomadas en cuenta, la llamada educación intercultural.

Muy de la mano con los anteriores trabajos tenemos el que presenta Nicanor Rebolledo, titulado "Educación y etnicidad". En éste, el autor ve otra de las caras del tema de la interculturalidad, los docentes indígenas; sin duda, actores centrales de la puesta en práctica de la educación indígena. Como se señala en el texto en cuestión, ellos han pasado por una serie de problemas político-culturales que los han colocado, a través de la historia de este proceso educativo, en una posición la mayoría de las veces no muy clara. Es decir, la identidad de los docentes indígenas se ha visto seriamente cuestionada por el papel que han desempeñado como mentores.

Para tratar de dar cuenta de algunos elementos sociales y culturales que han permeado la identidad de los profesores indígenas, el autor nos remite a los hechos históricos a partir de los cuales se fueron gestando las diversas manifestaciones de la educación indígena, siempre tomando como eje de análisis la posición y su quehacer docente.

Por supuesto, en el texto se retoman obligadamente algunos otros cuestionamientos teóricos que tienen que ver con la temática, a saber: etnicidad, etnia, resistencia y cambio cultural, autonomía indígena, entre otros. Todos ellos forman el marco de análisis que llevan a Rebolledo a realizar su recorrido explicativo, desde principios del siglo XX hasta nuestros días, pero sobre todo poniendo un especial énfasis en ciertas épocas que fueron más conflictivas en el nivel nacional y que sin duda permearon de manera clara el campo de la educación destinada a los indígenas.

Como bien se señala en el texto para los profesores no ha sido fácil tomar una decisión y posición con respecto a cuál debe o debería ser su papel en este proceso educativo, desde los puntos de vista social, pedagógico y político. Los momentos de los cuales aquí se da cuenta muestran a estos actores sin una convicción "real", sea ésta cual fuere, sino más bien dando bandazos de un lado a otro, tomando posiciones de acuerdo con el momento histórico-social que se vivía.

Por supuesto, se habla de la generalidad del cuerpo docente. Pero al mismo tiempo, han existido también ciertos movimientos surgidos

desde este magisterio, los cuales, como bien lo expresa el autor, han pretendido forjar una "verdadera" educación indígena, proponiendo "la construcción de un currículum escolar basado en la filosofía indígena, formando a los docentes en los nuevos enfoques educativos". Sin embargo, como también se afirma en el texto, esto ha quedado como un simple discurso. Esta posición, sin duda alguna, también ha pretendido forjar una identidad, la cual en lo esencial continúa siendo históricamente la misma. Es decir, el docente indígena se sigue concibiendo como producto de un mundo no indígena. Cuestión que a decir del autor, pareciera sumar puntos a favor de una política de fondo del Estado mexicano, la de seguir propugnando un indigenismo integrador.

El texto de Laura Ayala, "Los contenidos de aprendizaje en la enseñanza intercultural", aborda el tema de la diversidad y su manejo, o más precisamente su no manejo, como parte de los contenidos que se enseñan a los niños en la educación básica. Es notoria, señala la autora, la ausencia de referencias a las manifestaciones culturales minoritarias en los libros y materiales didácticos escolares. Los contenidos únicamente llenan los requisitos del manejo de un conocimiento enciclopédico general, haciendo caso omiso de la diversidad sociocultural y lingüística que se vive en un país como México. En este sentido, se pregunta la autora, cómo podemos siquiera imaginar que los alumnos tengan la sensibilidad de valorar, desde el ámbito escolar, la cultura propia.

De todos es sabido que es precisamente a través de esta institución educativa que se ha puesto en práctica, desde siempre, la política cultural y lingüística de este país. Y qué mejor herramienta se puede encontrar que los programas escolares, es decir, los contenidos de aprendizaje.

Al hacer una minuciosa revisión de los contenidos que se manejan dentro de los programas de educación básica, la autora encuentra que no se da la posibilidad de que el docente integre otro tipo de elementos acordes con los contextos culturales de los educandos, en este caso, indígenas. En particular, Ayala toma como ejemplos para su análisis la asignatura de ciencias naturales, aunque a lo largo del desarrollo del trabajo se retoman elementos de otras asignaturas, encontrando en todos los casos exactamente las mismas ausencias. Es decir, los programas únicamente toman en cuenta aquellos elementos que se consideran *im-*

portantes, pero siempre desde el punto de vista de la cultura occidental. En este punto, quizá también vale mencionar que la gran mayoría de los docentes desconocen o menosprecian los conocimientos ajenos a los establecidos dentro de los programas oficiales.

En otro sentido, Ayala también analiza cómo a través del manejo de los contenidos, es posible observar cómo se concibe al educando como un sujeto que no únicamente recibe sino que también aporta. Ante esto, la propuesta es estar abiertos a las diversas maneras de actuar, de pensar y de sentir; es decir, se les debe ver como sujetos culturales que responden y actúan con parámetros distintos de los establecidos desde la denominada cultura nacional.

Para finalizar, la autora reafirma su discurso y por supuesto su posición al señalar que la educación en contextos de interculturalidad debería reflejar la diversidad cultural en sus contenidos de aprendizaje. Esto, por supuesto, partiendo de la posición de que las diversas manifestaciones culturales que se integren en los programas educativos estén en una relación dialógica y no precisamente de mayoritaria *vs*. minoritaria.

El último artículo en orden de aparición que comprende este libro es el de Enrique Nieto, quien nos lleva a compartir una serie de reflexiones acerca de la "Diversidad cultural, los derechos humanos y el nuevo contexto internacional". En este trabajo, su autor nos comparte su preocupación acerca de esta problemática. Para ello nos muestra cómo, a partir del término de la Segunda Guerra Mundial, diversos organismos internacionales se dieron a la tarea de discutir, consensuar y plasmar una serie de derechos humanos, sociales y culturales internacionales, los cuales, por principio de cuentas, tratarían de parar todo intento de repetición de los horrores y crímenes cometidos durante dicha guerra. A partir de entonces, a través de diversos mecanismos estos organismos, algunos creados al término de la conflagración mundial y otros en décadas posteriores, han manifestado, en muchos casos sin estar libres de manipulaciones y negociaciones turbias, su interés en preservar el orden mundial vía el respeto a los derechos humanos. No obstante, los conflictos políticos e intereses económicos han sido, en ocasiones, los que han inclinado la balanza hacia el camino de romper los acuerdos jurídicos tomados en este campo.

Como señala Nieto, en la mayoría de los casos la fuerza, los grandes consorcios económicos, culturales, jurídicos, tecnológicos, se han impuesto y han sujetado la aplicación del derecho en beneficio de los más poderosos. Esto sin duda ha llevado al surgimiento de nuevos conflictos que la mayoría parecen ser insalvables. Por una parte, se manejan posiciones de entendimiento y tolerancia; por el otro, las posiciones son irreconciliables y absolutas.

Como señalábamos al principio, éstos son algunos de los trabajos que se expusieron durante el también ya mencionado evento; nos queda la esperanza de que próximamente podamos dar a conocer otro grupo de textos, mismos que seguramente tendrán la misma calidad académica de los aquí reunidos.

Consideramos que aún hacen falta mayores foros de discusión que nos permitan ahondar en la problemática de la diversidad y la interculturalidad. Esperamos que estos artículos sirvan para este propósito y, por supuesto, enriquecer el tema.

Laura Ayala y *Lucina García García*

Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México

Jorge Tirzo Gómez

Podríamos estar ante un mundo en el que, sencillamente, ya no existen cazadores de cabezas, matrilinealistas o gente que predice el tiempo a partir de las entrañas de un cerdo. Sin duda la diferencia permanecerá –los franceses nunca comerán mantequilla salada-, pero aquellos buenos viejos tiempos del canibalismo y de la quema de viudas se nos fueron para siempre.

Clifford Geertz

Introducción

En el ámbito de la educación, la noción de diversidad es algo que apenas inicia el camino del análisis teórico y la instrumentación práctica. Herederos de un pasado pretendidamente unificado, los maestros del siglo xxi tendrán que repensar la diversidad como elemento importante de la sociedad.

En este texto me interesa abordar la noción misma de diversidad, pues si pareciera que su significado es algo lógico o compartido, considero que no es así. De esta forma vale la pena preguntarse ¿qué es la diversidad?, para posteriormente pensar en cómo enseñarla o cómo la aprenderán los niños de comunidades indígenas que presentan situaciones de bilingüismo.

Para dar inicio a esta exposición tendríamos que decir: la diversidad siempre ha existido, somos diversos en lo individual, en los géneros, en las regiones y en las culturas, por sólo mencionar algunos niveles de identidad. En contra de las propuestas de homogeneización, la diversidad se manifiesta.

Hoy en día, en contra de la homogeneización que la globalización propone encontramos movimientos que reivindican lo diferente como acción contestataria. Sin embargo, la tesis que guía este trabajo es que los intentos homogeneizadores no han logrado borrar completamente las diferencias culturales, pero han influido en las formas de vida, el consumo y las formas de pensar las especificidades de los grupos y los individuos.

La diversidad de nuestros días es, usando los términos de Geertz, *un espectro que se difumina*,[1] en el cual no existen las diferencias totales culturalmente hablando, los medios han realizado su función y somos testigos de una época en la que las diferencias se tienen que manifestar desde lo político, antes que desde lo empírico. Para ser diferente hay que expresarlo, pues "a simple vista" no se percibe. Tal parece que no hay diferencia entre una ciudad del mundo y otra, entre un consumidor latinoamericano y uno europeo, entre lo que se vende en una región del planeta y otra ubicada al otro extremo, entre un mestizo y un indígena.

La diversidad sociocultural actual se expresa en el contexto de un mundo donde prevalecen los criterios impuestos por el punto de vista occidental. Un mundo donde la diferencia se "tolera", se "revalora" o se "rescata", realidad que permite la expresión de los diferentes siempre y cuando se ajusten a las normas permitidas, a la reglamentación jurídica y a la democracia, sistema que todo lo cubre y lo permite. Una cultura tendrá derecho a la diferencia siempre y cuando no transgreda el orden social, no practique el canibalismo, la poligamia o la ingestión de alucinógenos, por señalar algunos ejemplos extremos pero ilustrativos.[2]

Si esto ocurre en todas las latitudes del mundo, para el caso de México la situación es similar, el Estado nacional, la economía capitalista y la democracia burguesa han convertido la diversidad en una cuestión sujeta a la legislación y los criterios de valor occidentales.

[1]Al referirse a la relación del trabajo antropológico y los movimientos culturales actuales, Geertz dice de manera textual: "Recientemente, empero, la antropología se ha visto a sí misma confrontada con algo nuevo: la posibilidad de que la variedad se esté difuminando rápidamente para convertirse en un cada vez más pálido, y reducido, espectro." Clifford Geertz. *Los usos de la diversidad*.

[2]La idea la retomo de Geertz, expuesta en el epígrafe de este texto y desarrollado en el libro antes citado.

Los ámbitos en los cuales la diversidad se encuentra difuminada son: la esfera económica y la de los valores éticos. Lo que representa que en la primera exista una regulación internacional de los bienes materiales, mercancías, la banca y fundamentalmente el consumo. Por lo que respecta a la segunda, observamos un reconocimiento mundial de valores, derechos sociales y humanos, dado por el reconocimiento de la composición fundamentalmente humana de todas las naciones. Por otro lado, a partir de estas posiciones se trata de defender el derecho a la diferencia de los grupos y sus culturas, quedando por lo tanto el ámbito cultural como espacio en donde la diferencia es posible de observar objetivamente.

Ha costado mucho esfuerzo hacerse a la idea de que México está compuesto por diferentes grupos, aunque nuestros ojos nos los han mostrado siempre, el discurso político indicaba que no eran diferentes, que eran mexicanos. Todos iguales y con las mismas obligaciones y derechos.

La diversidad como contenido educativo

La educación y la cultura son elementos que se presentan unidos en los aspectos empíricos y conceptuales. Desde los puntos de vista más ortodoxos que dicen que la *educación es el proceso mediante el cual se transmite la cultura*, hasta los planteamientos más renovadores que indican que la educación será en la lengua y cultura de los educandos, lo cierto es que educación y cultura no son entidades tan separadas como en algún momento se pudo haber pensado.

En la escuela el reconocimiento a la cultura se halla planteado a través de los planes y programas, son los que dosifican el aprendizaje de acuerdo con criterios de organización y certificación. En la escuela aprendemos aquello que se considera como conocimientos necesarios para la vida social. Las operaciones matemáticas, la alfabetización, el método científico, la geografía y la historia, entre muchos otros, son conocimientos que integran un bagaje cultural que será aprendido en las aulas. No son conocimientos al margen de nuestra cultura, son elemen-

tos necesarios para lograr la reproducción cultural, y de paso la reproducción política.

En algunas ocasiones se ha debatido sobre el carácter inoperante de los conocimientos que la escuela promueve, o el de muchos de ellos; sin dejar de reconocerlo, he de decir que los contenidos de aprendizaje expresados en los programas de estudio aparecen pues responden a la lógica del conocimiento, al impulso de los intelectuales que los elaboraron o, en última instancia, de la correlación de fuerzas políticas imperantes. Pero lo cierto es que de alguna u otra forma son partes de la cultura de un pueblo.

No es mi intención adentrarme en el debate curricular de este problema, mi intención es mostrar lo emparentados que están los conceptos de cultura y educación en la realidad educativa. A pesar de mostrarse una cara de autonomía y aislamiento de parte de la escuela, podemos observar que esto no es así, no aprendemos "cosas" aisladas o sin sentido, por el contrario, la intención es asegurar la reproducción del conocimiento y de la sociedad. Toda cultura busca la reproducción de sus prácticas, ideas y tradiciones, para eso recurre a la educación familiar, comunitaria y escolar.

Ése es el fin de todo sistema educativo nacional y ése es precisamente uno de los problemas cuando hablamos de naciones cuya composición es diversa. El problema ha sido que un grupo toma las riendas de la nación y decide qué orientación tendrá lo que se aprende en las escuelas.

El caso de México reproduce la situación de muchos países que históricamente han buscado consolidarse como una nación homogénea aun en contra de la desaparición de la diversidad cultural.

El que México estuviera unificado fue el objetivo de proyectos políticos instrumentados a través de programas educativos. Es sólo a partir de la última década del siglo XX que se puede replantear el objetivo nacionalista, ¡sí!, buscar la unidad nacional, pero a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. ¿No será tarde?, esperemos que no.

Planteo la pregunta no por pesimismo o desconocimiento empírico de los grupos étnicos mexicanos, lo hago porque no dejo de pensar en todos los siglos de acción homogeneizadora, llamada aculturación, en la que la educación ha sido punta de lanza, seguida de despojo agrario, in-

tromisión de medios masivos de comunicación, economía globalizada y proyectos modernizadores. Todo lo anterior expresado a través de una propuesta político-económico-filosófica que plantea la supremacía del individuo por sobre la comunalidad; primero el liberalismo y actualmente el neoliberalismo.

Entender la vida desde esta óptica es anteponer el criterio y la necesidad personal sobre el criterio y las necesidades comunitarias y es una perspectiva que ha permeado y permea la sociedad mexicana actual, propuesta que no ha dejado de lado a los grupos indígenas. Es más, como ya lo indiqué, han sido objeto central de esa propuesta a través de programas educativos y asistenciales.

El resultado no es la desaparición de los grupos, eso es más que evidente, en su lugar percibo un tenue fantasma de la diversidad, vago, borro so, indefinido; pero como todo espectro que se alcanza a ver, está ahí.

A fuerza de ser negados, los grupos étnicos mexicanos son difíciles de delimitar culturalmente; cada vez es más común verlos con vestimenta comercial, adquiriendo hábitos de consumo mercantil, incluidos como audiencias de los medios electrónicos, mezclando prácticas tradicionales con la lógica del mercado, etcétera. Por lo que toca al aspecto educativo, asisten cada vez en mayor número a instituciones educativas (ya sea monolingües o bilingües, básicas, medias o superiores) por lo que sus expectativas de vida cambian, o por lo menos se reorientan.

El espectro de la diversidad mexicana hace que sea difícil su aprensión y por lo tanto su inclusión en programas educativos. Para estos tiempos cabe la pregunta ¿cómo plantear un currículo nacional que considere la diversidad sin ser un mero acto de propaganda política o una puesta en escena del folclore indígena? Si podemos estar de acuerdo en que un plan de estudios representa la cultura de los grupos indígenas, ¿de qué cultura estamos hablando?

Así como México persiguió la unidad nacional, así, con esa insistencia, debemos buscar la diversidad de la nación. Lo que implica un proceso de reaprender que *nación* puede significar un plural hasta ahora negado.[3]

[3]Son muchas las obras que tratan el tema de la nación mexicana, su historia y los diferentes proyectos nacionales, solamente señalo a manera de referencia: Roberto Blancarte. *Cultura e identidad nacional*. Enrique Florescano. *Etnia, Estado y nación*.

De esa forma, *nación* y *diversidad* tendrían que ser trabajados por todos nosotros como contenidos de aprendizaje. Algo que no sabemos y que sería necesario que aprendiésemos.

La diversidad ha de enseñarse en un contexto social amplio, de no haber esta complementariedad los resultados son parciales. No es suficiente con que se enseñe en la escuela, la diversidad cultural deberá ser aprendida también en la familia y la comunidad. Sólo así puede convertirse en contenido con significado.

A últimas fechas el discurso de la interculturalidad ha llenado las principales discusiones sobre la atención a grupos llamados minoritarios. Un optimismo desmedido sobre esta perspectiva ha inundado de tal forma el terreno que es difícil encontrar quién se oponga a esta perspectiva. Pareciera que el camino de libertad, respeto y desarrollo de los marginados está en la interculturalidad y que no hay más que seguirla o hacer que sus postulados se cumplan.

Sin pretender buscar lados obscuros o acrecentar las dificultades fácticas, me interesaría señalar algunas cuestiones en torno a la propuesta de la interculturalidad, con el propósito de presentar una visión crítica y útil para los educadores; para abordar esta cuestión planteo los siguientes tópicos: a) *la interculturalidad no es una relación empírica;* b) *ni culturas superiores, ni culturas inferiores, sólo culturas diferentes;* c) *la interculturalidad se aprende en contexto, como se le vive,* y d) *la diversidad occidentalizada.*

La interculturalidad no es una relación empírica. Muchas veces se piensa que vivir relaciones interculturales es hacer referencia a la convivencia histórica o geográfica, es decir, si he vivido por muchos años en vecindad con otros grupos indígenas o no indígenas, entonces se ha vivido la interculturalidad. Esto no es totalmente cierto, pues la mera convivencia no hace que un grupo o un individuo practique los postulados interculturales, que de acuerdo con Antonio Muños Sedano son:

- *reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural;*
- *reconocimiento de las diversas culturas;*
- *relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas;*

- *construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar, y*
- *los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.*[4]

La interculturalidad es la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones les son adversas; en palabras de Bell, el interculturalismo es "un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento".[5] En ese sentido, la sociedad mexicana no ha puesto en práctica muchos de esos postulados, más aún, ha intentado la aniquilación de los grupos indígenas, y por lo que respecta a los grupos indígenas entre sí, tal vez sí han desarrollado algunos de los puntos citados, pero muchas veces ha sido mediante alianzas solidarias para enfrentar la política gubernamental, más que como intercambios socioculturales que impliquen una propuesta política de la forma de relacionarse entre los grupos y con la sociedad en general.

Ni culturas superiores, ni culturas inferiores, sólo culturas diferentes. Desde alguna perspectiva cultura y educación son elementos complementarios, uno implica al otro. El nivel educativo de un pueblo parece estar asociado con su desarrollo cultural, lo que significa que el desarrollo cultural puede entenderse como desarrollo social. En otros términos, un pueblo educado puede ser entendido como un pueblo desarrollado o al menos con perspectivas de desarrollo. Lo que también implica que entendamos la educación y la cultura en términos de civilización. Este último concepto en el contexto actual puede tener varios significados; sin contar aquellos que intentan marcar la diferencia valorativa, podemos indicar que implica poner en práctica el ejercicio de valores éticos como el respeto, la tolerancia y el ejercicio de los derechos humanos en general.

---

[4]*Cfr*. Antonio Muños Sedano. *Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural.*
[5]Bell, citado por Muños Sedano, *op. cit.*

Lo cual quiere decir que para ser considerado como un pueblo, o un país, civilizado habría que hacer propios los valores antes señalados y ponerlos en práctica. Por el contrario, un pueblo que viva sin estos principios no podrá ser considerado digno de ser tomado en cuenta como un país civilizado. Lo cual, desde el punto de vista antropológico, no representaría ningún problema para su propia vida, pero no así para su existencia económica o política; ahora más que nunca un país no puede vivir sin el contacto internacional, sin estar inserto en la red de relaciones que la globalización y el capital han tendido. En este aspecto, el ser considerado incivilizado sí es un peligro.

Podemos decir que la libertad para ejercer la diversidad cultural es relativa, pues se puede ser diferente pero a cuenta de no atentar contra otros, de no ir en contra de la hegemonía e incluso no atentar contra legislaciones que rebasan los límites nacionales. A partir de ahí podemos vivir nuestra diferencia.

Diferencia que queda subsumida a una lucha constante por hacerla valer, que se persigue en el ámbito político y que se adquiere como un derecho. Hoy en día, para ser diferente no basta la manifestación empírica, es necesario pensar esto como conquista. Pero con todo, es la diversidad que nos toca vivir.

No es la diversidad que pone en escena pueblos y culturas diametralmente opuestos entre sí. Es el resultado de décadas y aun siglos de intentos de homogeneización social, de tiranías comerciales que ven con malos ojos la diferencia y que han intentado imponer códigos mundiales; los ejemplos son muchos: los imperios de la antigüedad, el nacionalsocialismo, las internacionales comunistas, la modernidad como proyecto ecuménico y la globalización, son sólo algunos.

Seguramente se me refutará que la diferencia existe a pesar de esos intentos de homogeneidad; eso es cierto, como cierto es que los ejemplos anteriores han dado como resultado que muchas de las lenguas se hayan perdido por la acción tiránica de algunas naciones con ideas expansionistas, que algunas religiones se hayan diseminado por la faz del mundo y como resultado otras han desaparecido, que las otrora grandes potencias mundiales hayan exportado ideologías y proyectos de vida social, y que en cada ciudad del mundo y de México podamos encontrar

plazas comerciales, ahora llamadas *mall*, donde todos los consumidores son bien recibidos independientemente de su etnia o cultura.

La diversidad actual está limitada a su expresión cultural, un ámbito en el que se cree no se atenta contra las políticas hegemónicas. No es que la cultura no sea una perspectiva política, de hecho lo es, me refiero a que las mismas directrices de acción que se tienen consideran lo cultural como una dimensión que no afecta la vida económica o política, que se observa como algo curioso o folclórico, algo personal o tal vez grupal pero que no hace daño a nadie. Si a alguien le gusta comer insectos, danzar en los atrios, vestir ropa multicolor o caminar descalzo hasta algún santuario, puede ser digno de respeto e incluso invita a su observación. La cultura es pensada como un aspecto que toda persona posee, pero que no atenta contra la organización social. Los grandes relatos cosmopolitas nos presentan hombres que viven codo a codo en las grandes ciudades y en las grandes empresas, que hasta pueden ser amigos, donde unos son originarios del lugar y otros vienen de otras tierras.

Ésa es la diversidad que nos piden que respetemos, la que no enarbola su cultura como un proyecto político y la que se ha subsumido a las directrices dominantes.

Si podemos estar de acuerdo en que nuestro país requiere una educación intercultural, tendremos que trabajar para perfilar las características de ésta. Pues si bien partimos de que este tipo de educación requiere la participación de todos, no todos pueden o deben contribuir en igualdad de circunstancias. Parecería una contradicción señalar esto, o bien que no se tiene una posición bien definida; pienso que no, veamos.

Una de las premisas generales de la propuesta intercultural es la que indica que todas las culturas son iguales, y como tal deben ser respetadas. Si bien es cierto y es una idea desarrollada a partir de premisas democráticas y aun con fundamento antropológicamente válido, esto no ocurre en la realidad dominada por países hegemónicos que no solamente se conforman con imponer sus reglas en materia económica, también lo hacen en términos culturales. Las culturas hegemónicas, o la cultura hegemónica, no plantea un diálogo entre iguales, impone, arrasa y busca someter; en ese sentido, podemos decir que hay culturas que observan a las otras como simples destinatarios o consumidores de sus

productos, sean éstos mercantiles e incluso culturales. Cuesta reconocerlo, pero en el mundo no observamos un respeto entre los pueblos y sus culturas, por el contrario, estamos ante la arrogancia del poderoso y las luchas reivindicatorias y de sobrevivencia de los otros.

Si esto ocurre en el contexto mundial, la realidad nacional no está tan alejada de lo mismo. Una sociedad que se ha dado en llamar nacional, mestiza o urbana que ha visto con malos ojos a los grupos indígenas, que los carga de la culpa del subdesarrollo y que en el mejor de los casos pretende "rescatar de la ignorancia", que no los piensa como sus iguales y dignos de ejemplo, sino como obstáculos por superar.

Se dirá que precisamente es esta realidad la que demanda que todos participen de una propuesta de educación intercultural, es cierto, pero no debe olvidarse que "no todas las culturas son iguales". Esto es falso, reproduciríamos los viejos planteamientos del relativismo cultural que olvidó la avaricia sin fin del imperialismo capitalista que dejó como resultado el saqueo de pueblos y la pobreza de sus habitantes. Las culturas no son iguales, las hay económicamente poderosas y las hay pobres y dependientes.

Los grupos étnicos de nuestro país no son iguales, y hasta ahora no han tenido los mismos derechos, por lo que no pueden ni deben ser tratados igual. De otra forma, estaríamos reproduciendo aquello que ellos mismos criticaron a principios de 1994 cuando el discurso zapatista decía "no hay nada más injusto que tratar igual a los desiguales".

La interculturalidad se aprende en contexto, como se le vive. La educación intercultural se vive y se practica en contexto, lo cual quiere decir que es necesario reflexionar en torno a la realidad que viven las personas y los grupos comunitarios, pues el concepto en abstracto no puede guiar el trabajo educativo.

Así encontraremos que hay grupos que viven procesos interculturales sumamente complejos y otros que prácticamente no experimentan conflictos. Grupos étnicos que interactúan con otros muchos en contextos urbanos y comunidades rurales que presentan otros conflictos de convivencia social. Si bien es cierto que es necesario compartir conceptos y paradigmas teóricos, también lo es que en México la realidad de las fronteras no es la misma que en ciudades como México, Guadalajara

o Monterrey; de igual forma no podemos pensar en lo que ocurre en los complejos turísticos como Cancún y Huatulco, lugares todos donde indígenas conviven con mestizos y turistas extranjeros, y qué decir de las zonas rurales donde habitan miles de individuos de filiación indígena.

Si la realidad nos presenta situaciones interculturales diferenciadas, de igual forma se deberán hacer los planteamientos educativos, de esta manera superaríamos la idea de presentar una política intercultural general que solamente despierta dudas y sospechas. Y de paso colaboraríamos en superar la falsa idea de muchas personas que cuando se habla de la interculturalidad piensan; por un lado –si son indígenas– comentan que *ellos siempre han vivido la interculturalidad y que esos planteamientos los necesitan los "otros", y por otro –si no son indígenas–, piensan que son temas de interés para indígenas.*

El aprendizaje y la enseñanza de la diversidad en el contexto intercultural debe realizarse en el contexto social e histórico de cada grupo y comunidad, de esta manera se convertirá en un contenido educativo con significado y con referentes concretos.

La diversidad occidentalizada. Por el año 1857 Karl Marx al hablar del método de la economía política decía: "Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso."[6] Por supuesto, hacía referencia al ejercicio intelectual de la síntesis que permite la comprensión de la realidad en tanto totalidad concreta, lo diverso tal como él lo plantea no se refiere exactamente a la *diversidad cultural* del siglo XXI, aun cuando en el fondo el mecanismo funcione para entender este problema hoy en día. La realidad es una totalidad concreta, es decir, un *concreto pensado*, compuesto por *múltiples determinaciones*. Con Marx tendríamos que pensar que la *realidad* es un resultado, no es la percepción empírica, es la consecuencia del trabajo intelectual de los hombres; *la realidad es la unidad de lo diverso*. Líneas más adelante, Marx hace nuevamente referencia a la totalidad y a la actividad del pensamiento humano: "El todo, tal como aparece en la mente como todo del

[6]Karl Marx. *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*, p. 58.

pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo de la única forma posible."[7]

Cuando Marx hace referencia a lo diverso, lo hace como componente del todo y lo ubica en el proceso de síntesis, dice: "Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida."[8] En el planteamiento marxista lo diverso está conformado por categorías abstractas concatenadas que poseen historicidad y que permiten la integración del todo, por lo que funcionan como herramientas que permiten la configuración de la totalidad concreta. Algo semejante ocurre con nuestra diversidad cultural, no es una representación sensorial, es un punto de partida y será el resultado de pensar a *toda la nación*.

La diversidad cultural en nuestro país es un instrumento con el cual pensaremos el proyecto nacional y al obtener un resultado estaremos ante un todo que contenga a la diversidad.

De lo aquí señalado podemos rescatar tres cuestiones, una: entender nuestra realidad como homogénea o diversa implica necesariamente el ejercicio intelectual del ser humano; dos: el todo es la unidad de lo diverso, y tres: lo diverso no es una representación, es un resultado.

Parecería una necedad insistir en la composición plural de México, es evidente que es así, pero valdría la pena preguntarse ¿es plural porque "así es"? o ¿es plural porque "así queremos que sea"? México fue homogéneo porque así convino a determinada concepción de nación, pero es plural para otra. En todo caso, la participación del pensamiento humano no puede quedar fuera de la enarbolación del proyecto de realidad que pretendemos socializar. De tal forma, no podemos partir de señalar que es una evidencia empírica la diversidad cultural en nuestro país para fundar un nuevo proyecto de nación.

De igual forma, no es posible pensar en una política intercultural que no demande la participación intelectual de la mayor gente posible. México no es ni será intercultural por el solo hecho de que aquí hay muchas culturas, sino porque exista la decisión de que así sea y porque se pongan en juego los mecanismos de la inteligencia que indiquen los cambios o ajustes necesarios para su aplicación.

[7] *Op. cit.*, p. 59.
[8] *Ibid.*, p. 58.

La nación plural y la política intercultural son el resultado de pensar la realidad y trabajar en su concreción, tomando en cuenta como elemento fundamental la diversidad que necesariamente da sentido al proyecto social.

Por otro lado, en el mundo actual podemos observar una propuesta de diversidad que adquiere cada vez más matices occidentales. Esto quiere decir que la diversidad hoy día es un derecho que para ejercerla en la dimensión cultural se tiene que ganar en la dimensión política.

Es un hecho innegable que los hombres y sus culturas son diferentes en la actualidad, como lo han sido por siempre; sin embargo, la perspectiva de la modernidad y la globalización han hecho posible que algunas líneas limítrofes que marcan las diferencias se borren.

En gran medida podemos "responsabilizar" de eso a la difusión mundial de valores, derechos y concepciones de corte humanista y a la internacionalización de la democracia como sistema de vida. A partir de ahí podemos pensar en una sociedad diferente siempre y cuando sea respetuosa de los derechos humanos, promueva los valores éticos y además finque su accionar en principios democráticos. Y es ahí donde las sociedades se tornan semejantes y se borran las diferencias, un mundo democrático donde reine el derecho y el respeto al ser humano.

Para el derecho positivo todos los hombres son iguales, para la democracia ocurre algo semejante y como principio ético debemos respetar a todos por igual. Así pensamos que todos tienen derecho a la educación, la vivienda y la alimentación, por ejemplo. Somos iguales independientemente de nuestra filiación cultural.

El capitalismo, la modernidad y la globalización han logrado la internacionalización de esas ideas y ya es natural hablar de la democracia como principio y fin de todo sistema político social. Si encontramos un régimen o una sociedad diferente inmediatamente buscamos un calificativo que lo condene: despótico, tribal o fascista, según sea el caso; lo peor es que pensamos que su mal está en no practicar la democracia: en no ser como nosotros.

De esta forma, todas las naciones cambian sus postulados sociopolíticos a sistemas democráticos con el fin de ser aceptados en el concierto internacional, tal vez pensando que esto no repercute en la dimensión cultural. Pensamos que podemos ser culturalmente diferentes e iguales

en la economía, política y valores éticos. Un yaqui puede practicar sus danzas tradicionales, siempre y cuando no se le olvide votar en época de elecciones. Un nativo del Amazonas tiene la libertad de recrear su cultura siempre y cuando no coma carne de un semejante, porque esto transgrede los valores éticos universales. Una diversidad occidentalizada o podríamos decir, utilizando su mismo discurso, una *diversidad light*, diversidad que no hace daño a nadie, que combina con todo y se expresa en todo lugar, en lugares sin sentido social, que al fin y al cabo todo lugar es un mismo lugar.[9]

Actualmente nos encontramos ante una versión *light* de la diversidad cultural, que se sorprende cuando alguien pone en práctica acciones de barbarie o de falta de educación, como se prefiera. Una diversidad que no tolera, aunque lo pretende, los sacrificios o autosacrificios humanos, el canibalismo ritual o el sacrificio de animales.

Diversidad, bilingüismo y educación

A partir de lo señalado anteriormente, presento algunas consideraciones básicas que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de la educación bilingüe en el contexto de la diversidad. Estas consideraciones se traducen en tareas pendientes que la sociedad en su conjunto deberá realizar, pero como siempre ocurre en todo proyecto de gran alcance deberá contar con la participación directa de los profesores de educación básica. La construcción de la nación plural, donde se respete la diversidad cultural y donde se desarrolle una educación bilingüe para los grupos indígenas requiere la participación directa de todos los educadores.

Un sistema educativo bilingüe acorde con la política de la educación intercultural. Sistema educativo bilingüe y política educativa no son la misma cuestión, en muchos casos aparecen divorciados en su desarrollo, mientras el primero intenta crear su base teórica y metodológica, la

[9]Retomo la idea de la obra de Marc Augé, *Los "no lugares". Espacios del anonimato*. En sus páginas indica: "Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definiría un no lugar", p. 83.

segunda ha promovido un tipo de educación en el cual el bilingüismo no ha tenido todo el reconocimiento. Incluso en algunos momentos se ha puesto en duda la validez de las lenguas indígenas. A partir de esta idea es necesario señalar que exista concordancia entre uno y otro postulado, pues el éxito del bilingüismo no es meramente didáctico, sino también es político.

La política de la educación intercultural no se puede quedar en el nivel general, deberá considerar la especificidad de muchos individuos y comunidades que presentan diferentes grados de bilingüismo y para los que su cultura y su lengua son cuestiones importantes. De esta manera debería existir una congruencia entre la educación que el México actual requiere y la atención a grupos lingüísticamente diferenciados.

Planificar y definir los objetivos de la educación bilingüe, de manera comunitaria, regional y nacional. La política educativa nacional, la educación bilingüe, las instituciones educativas y el modelo de educación bilingüe no pueden marchar por otra vía que no sea la que comparten con los pueblos y las comunidades indígenas. A partir de ahí se hace necesario la planificación de las diferentes acciones y estrategias de trabajo, que deberán estar basadas en el conocimiento de la realidad social, cultural y lingüística de cada región y de todo el país. Saber cuántos son los hablantes y dónde están es el principio de acciones educativas.

Formación de profesores. Los profesores son elementos importantes en cualquier proyecto educativo, son ellos los ejecutores directos y, por qué no decirlo, responsables de su éxito o fracaso, pero no se deben ver como "instrumentadores de algo ya hecho". Para lograr superar esta visión es necesario una reorientación de su formación y la construcción de nuevos parámetros de comprensión de la realidad educativa y de su papel en la conducción de las nuevas ideas educativas. La formación de profesores deberá considerar como su contexto de acción y su propósito educativo la diversidad cultural de la escuela y sus alumnos.

La educación básica en la lengua materna de los niños. Todavía muchas personas se preguntan cómo iniciar a los niños para que dicho proceso no represente un choque y se finquen las bases del éxito educativo. La respuesta es clara: la educación deberá ser en la lengua materna de los niños. Lo cual representa que se parte de premisas psicológicas, cul-

turales y lingüísticas que integran la formación del niño. Se respeta su historicidad y se basa en ella el trabajo educativo.

Producción de material didáctico. Una de las necesidades más apremiantes en materia de educación indígena, es la del desarrollo de material de apoyo educativo. Dada la complejidad de la situación educativa que presentan estas comunidades, el material didáctico pocas veces responde a las necesidades específicas de maestros y alumnos cuando se trata de una aplicación directa o de adaptaciones, las más de las veces el resultado es un fracaso. Ante esto es necesario que se piense en la elaboración de materiales de apoyo como son: libros, cuadernos de trabajo, materiales de experimentación, mapas regionales, etcétera, que sean acordes con las necesidades locales y que se integren a una propuesta educativa con objetivos definidos. Propuesta educativa en la que necesariamente participen los propios docentes.

Aprendizaje, uso y producción de la escritura en lengua materna. Como ya se señaló, la lengua materna representa una vía importante hacia el conocimiento de cualquier individuo, los grupos que hablan una lengua indígena poseen una riqueza incuestionable de conocimientos, valores y tradiciones que son posibles de socializar a través de la comunicación lingüística. La lengua materna de un niño es el instrumento que le sirve para aprender su cultura y además lo sitúa en la posibilidad de aprender otras lenguas y otras realidades.

Sin embargo, ser hablante de una lengua no implica conocerla, por lo que la escuela debe proporcionar los elementos necesarios para que no sólo se hable la lengua materna en los espacios escolares, sino que también se reflexione en torno a ella. Esto lleva a dominarla con mayor profundidad y propicia otros usos sociales, pues además de ser una lengua que se usa en la casa y la comunidad puede convertirse en una lengua de uso escolar. Si esto es así estaremos en la antesala de un uso social que trascienda la lengua oral y que busque la representación escrita como consecuencia lógica de los usos efectivos de la lengua que hacen los miembros de la comunidad. La necesidad de leer y escribir surge de manera inmanente al uso que se haga de la lengua oral.

Fortalecimiento de la oralidad. Escribir una lengua indígena, poder leer la palabra, trascender el tiempo y el espacio son legítimas aspira-

ciones de sus hablantes. Buscar la escritura de las lenguas y fomentar su lectura está fuera de toda discusión, sin embargo, la riqueza de la tradición oral es algo que no debe soslayarse. La palabra escrita y la oralidad ocupan dos espacios plenamente diferenciados, tal vez con similares objetivos. Los pueblos que han depositado su reproducción cultural a través de la palabra oral, saben de la fortaleza y la presencia social de la palabra, ahí se depositan los conocimientos, las tradiciones y las aspiraciones de presencia y continuidad. La oralidad no es signo de atraso social, etapa previa a la civilización escrita o rémora del pasado, por el contrario, es una forma de comprender la realidad.

La escuela no debe prohibir la oralidad, es más, la debe fomentar como opción para la aprensión de los conocimientos. Un aula silenciosa deberá despertar más sospechas que un aula en la que se hable, independientemente de la lengua que se trate.

La diversidad cultural también implica diversidad teórico-metodológica en la enseñanza. Por muchos años la educación centraba sus mejores intenciones de alternativas pedagógicas en la búsqueda de métodos que facilitaran de alguna manera la enseñanza y garantizaran el aprendizaje. La tarea de los educadores se tornaba menos insegura si se contaba con un método probado. La educación, el trabajo del maestro y el aprendizaje de los niños giraban en torno al método de enseñanza. Unidad nacional, unidad curricular y unidad metodológica parecían una sola expresión. Enfrentarnos cara a cara con la diversidad es buscar un planteamiento metodológico diferente para cada situación socioeducativa. Aquí es donde el trabajo del maestro adquiere otra dimensión, pues no es posible pensar sólo en aplicar métodos o técnicas de la enseñanza, es construir e instrumentar diferentes estrategias metodológicas. ¿Qué lengua se habla en cada región?, ¿cuántos son sus hablantes?, ¿cuál es su grado de bilingüismo?, ¿cuál es la posición de la comunidad en torno a la lengua materna y el español?, ¿qué usos sociales presentan las lenguas en determinada comunidad?, son interrogantes que todo docente tendrá que plantearse previo al trabajo con sus alumnos.

Es necesario crear el simbolismo de la diversidad. En materia de diversidad cultural, a los educadores de México les toca desarrollar una de las tareas más interesantes, pues les corresponde reconstruir y sociali-

zar el proyecto de un nuevo país. Queda atrás la vieja concepción de la nación mestiza, en búsqueda de la unión cultural y lingüística, el mito nacional deberá refundarse. Ahora la perspectiva nos presenta otro país, con otros puntos de unión y con otros desafíos. Si la concepción de país se está trastocando y se vislumbra la posibilidad de una orientación de la nación, entonces es necesario la participación de todos los actores sociales para lograr consenso y aceptación. Es en este punto donde los docentes tendrán el compromiso de participar en la construcción de la nación y en socializar el proceso y el resultado.

Enseñar la diversidad también quiere decir construir el simbolismo de la diversidad, tarea todavía sin abordarse. Hace falta perfilar el sistema simbólico de la diversidad, sistema que integre imágenes, ideas, conceptos y prácticas sociales que expresen la nueva concepción de la nación. Un sistema simbólico que se apegue fielmente a la realidad pensada y que dé testimonio de su devenir histórico.

Para enseñar la diferencia cultural, primero que nada hay que estar convencido no sólo de su existencia, sino de la validez de su existencia, pensar que los diferentes coinciden en algunas cosas y puedan diferir en otras. Que una nación puede ser el resultado de la suma de cosas diversas y no de iguales. Ya que tenemos consenso en lo anterior, vale la pena preguntarse: ¿ahora cómo enseñar algo tan real, pero tan complicado?, porque no se trata de repetir muchas veces "somos un país diferente" para que esto sea aprendido. Se requiere que lo enseñado sea verdaderamente aprendido, y para que esto último sea posible es necesario que los alumnos le otorguen sentido y lo integren a un horizonte de significado. Aquí no hablo de la dimensión psicológica de la educación, hago referencia a la naturaleza cultural del simbolismo; aprender algo quiere decir otorgar significado cultural.[10]

Cuando hago referencia al reto que conlleva enseñar la diversidad, pienso en un proyecto educativo que rebase la propuesta objetivista de la educación que proponga observar el fenómeno real y dé cuenta de sus partes, esto nos llevaría a considerar que no basta solamente con enume-

[10]Para una argumentación más amplia sobre el proceso simbólico y la educación ver Jorge Tirzo Gómez. "Educación pública y simbolismo en México: reflexiones desde la antropología simbólica", en: revista *Dimensión Antropológica*, 2000.

rar y nombrar los grupos "diferentes", ubicarlos en mapas y enlistar algunas de sus manifestaciones culturales más representativas. Los educadores tendrán, entonces, que plantearse la enseñanza de la diversidad como la socialización de un sistema simbólico compartido y construido por todos, el cual dote de significado a conceptos como *nación* y *patria*.

El sistema simbólico del México de la diversidad deberá dar cabida a nuevos contenidos, o con diferente significado; atrás quedan aquellos símbolos étnicos de la unidad nacional, ahora se requiere un nuevo imaginario que ponga en escena la diversidad no como expresión sino como esencia; en otras palabras: crear los símbolos de lo diverso.

La diversidad existe en su expresión cotidiana, pero no así en su dimensión simbólica, ésta habrá que edificarla; es una tarea social, cultural, en otros términos, es una tarea educativa. El símbolo dota de sentido las ideas y las prácticas de los hombres, y se puede expresar a través de imágenes iconográficas o bien del *habitus* lingüístico, pero ante todo habrá que subrayar que no indica una dimensión subjetiva o psicológica, el simbolismo es un mecanismo de la cognición. Instrumento de la inteligencia que se pone en juego para interpretar la cotidianidad y encontrar explicación al devenir de los pueblos.

Pero seguramente que resulta muy complejo sustituir los símbolos nacionales que parecían perennes, que nos prometían unidad y que servían de referencia cultural ante otras naciones. Cabe aclarar que la propuesta no apunta hacia un corte y nuevo inicio, en todo caso es la reconstrucción del sistema simbólico nacional, que puede o no contener elementos de profunda significación histórica.

La construcción del simbolismo de la diversidad resultará en el reto mayor de la propuesta educativa y con esto de la participación de los profesores. Si verdaderamente quieren participar como actores y no solamente como instrumentadores de proyectos ya elaborados, habrán de despojarse de muchas ataduras ideológicas que sujetan al gremio magisterial al pasado, que los consideran como agentes ideologizadores y promotores de la visión de la historia a manera de ideología. En su lugar podemos pensar en los profesores como agentes activos de un nuevo proyecto de nación.

Lo cual no es sencillo, pues el magisterio se ha convertido en una fuerza conservadora muy fuerte, en otros tiempos no muy remotos usa-

dos como agentes de la unidad nacional y su estrategia homogeneizadora a partir del uso del español como lengua única, lengua nacional como se llamó por mucho tiempo.

Hasta aquí algunas ideas generales sobre la cuestión, la discusión educativa sobre estos tópicos apenas se inicia. Finalmente, quisiera señalar algunas ideas conclusivas de estas reflexiones.

Podemos concluir que para enseñar la diversidad y la educación intercultural bilingüe, tenemos que tomar en cuenta que:

- La diversidad se vive y se aprende en contexto
- Las culturas no son iguales
- Es necesario construir el simbolismo de la diversidad
- La diversidad no es una representación, es un resultado
- La metodología del trabajo educativo habrá de ser concordante con la situación sociocultural
- Los docentes son actores importantes de esta propuesta educativa.

Bibliografía

Augé, Marc. *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. 3a. reimpresión, Barcelona, Gedisa, 1998.

Geertz, Clifford. *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós ICE/UAB, 1984.

Marx, Karl. *Introducción general a la crítica de la economía política.* 14a. ed., México, Ediciones Pasado y Presente, 1980.

Tirzo Gómez, Jorge. "Educación pública y simbolismo en México: reflexiones desde la antropología simbólica", en: revista *Dimensión Antropológica*, México, Conaculta-INAH, año 7, vol. 20, sep./dic. 2000.

Oralidad y enseñanza, memoria y escritura

Patricia Medina Melgarejo

Introducción

El tema de la oralidad puede ser considerado como un ejemplo más de la situación que enfrenta constantemente tanto la investigación social como, en particular, la investigación y la intervención educativa, a saber: los conceptos y las nociones básicas de las que partimos y a través de las cuales, como lentes, miramos a la realidad social, sirviendo al mismo tiempo de herramientas y de instrumentos para la orientación, pues a partir de éstas actuamos, intervenimos, nos movemos y ubicamos en el mundo.

En tanto productores y reproductores de estas concepciones las traducimos en sistemas de pensamiento que condicionan nuestra mirada. Al intentar dialogar con las múltiples realidades y pretender producir conocimientos o bien recrearlos con nuestros interlocutores, los conceptos y nociones, las herramientas de acción, se encuentran enraizados en una serie de prenociones configuradas, en parte, por "un mal sentido común" producto de las situaciones asimétricas de las relaciones de poder en nuestras sociedades.

La constelación de conceptos sin contenidos y contenidos sin conceptos que constituyen el discurso cultural de la propia escuela actualmente, pueden ser, entre otros: programas compensatorios, integración educativa, educación intercultural, necesidades educativas especiales (NEE), competencias de aprendizaje, rezago y aprovechamiento escolar, currículos flexibles; se entrecruzan con concepciones como: "innovación pedagógica", "atención a la pobreza", "equidad y pertinencia", "atención a la diversidad", "estudios de género", "interculturalidad", "educación indígena", "educación compensatoria".[1]

En este contexto, la comprensión de los procesos de oralidad y enseñanza, memoria y conocimiento, en el debate sobre la escritura y en particular con la formación y acción educativa en el contexto de los pueblos indios, se torna bastante problematizadora, pues la rápida definición y uso de la oralidad, por sí misma, como reconocimiento de la historia y prácticas culturales locales y particulares, puede resultar una salida fácil ante la falta de propuestas pedagógicas interculturales.

A pesar de "las buenas intenciones" se producen efectos contrarios, es decir, la no valoración de la cultura e historia propias de los actores sociales involucrados, en este caso de las comunidades y los pueblos indios, por considerar la oralidad como una simple vía de comunicación; también se hace de ella una simple actividad dentro de una unidad didáctica de contenidos.

Otro efecto negativo es la no apropiación de los elementos de escolarización como resulta ser la propia escritura, siempre sobrepuesta a la oralidad, ya sea ésta minimizada frente a la primera, o la idealización romántica de la oralidad por sí misma.

Propuesta de contenido y potencialidad de los conceptos

Transitar hacia una postura crítica implica reconceptualizar las nociones desde las cuales partimos como certezas para poder delinear ciertos

[1]De antemano reconozco los retos de esta exposición, pues para poder generar un análisis de los referentes que comprometen resulta necesario establecer un complejo de mediaciones de carácter teórico e ideológico; entre otros términos utilizados en las políticas actuales.

contenidos que suponíamos saber o bien creíamos que estaban fijados, suspendidos en el tiempo. De tal acción se deriva la necesidad de recontextualizarlos y comenzar de nuevo encontrando sus orígenes y multiplicidad.

En este sentido: ¿qué es la oralidad? Es una palabra derivada de oral, la cual significa "que se expresa de palabra".[2] Proviene del latín (*oralis*, boca, *orificium*, boca y apertura). Existen diferentes elementos que se ligan a su etimología, "orar": dirigir o pronunciar súplicas a Dios o a los santos, mentalmente o en voz alta. Adorar o rezar.

Oralidad, en cuanto al hecho de comunicación en "voz", a través de la palabra hablada. Podremos establecer dos referentes que sustentan las concepciones en torno a la oralidad: 1. oralidad en cuanto a ausencia de escritura; 2. oralidad considerada como un tipo de comunicación y/o la oralidad como un proceso de conocimiento.

1. Oralidad en cuanto a ausencia de escritura

La oralidad y su condición de uso puede caracterizar a poblaciones enteras, a grupos sociales y a personas. Esta definición está ligada a la noción de analfabeto, ágrafo, iletrado. Tal concepción se encuentra mediada por el propio sentido histórico e ideológico de ausencia, carencia; es decir, falta de: alfabeto, escritura, letra, grafía. Todas señaladas a partir de una forma específica de lenguaje que emplea esta tecnología: la escritura.

El uso y la construcción de la oralidad antecede históricamente a la escritura. Contrastarla en oposición o por ausencia resulta un mecanismo que oculta el proceso social y la operación de diferencia negativa como elemento marcador de un grupo social frente a otros.

Si la oralidad antecede a la escritura, en qué momento la escritura se instaura como la definición de: lo civilizado, lo válido, lo reconocido. Además, de qué tipo de escritura se está hablando, pues existen diferentes maneras de "escribir" y por tanto de inscribir, es decir, dejar una "huella" que puede materializar a la propia comunicación y sus múltiples significados.

[2] J. Corominas, 1983: 425.

La expansión de la noción de escritura proviene de Occidente, como también resulta el origen de la definición dada sobre oral y oralidad. Esta discursividad fundante condiciona también la situación de nuestros pueblos en América. Parte de la colonización geográfica y política se da en buena medida por la segunda gran expansión social, cultural y religiosa a través de la propia tecnología de la escritura. No casualmente se dice: "la letra con sangre entra".

Tres elementos caracterizan dicha expansión y colonización:

- el tipo de escritura, dentro de otros que configuró su uso;
- su relación con los ámbitos religiosos y las nociones de verdad, "las sagradas escrituras";
- el sentido de expansión en su uso vinculado a la devaluación ideológica frente a aquel que no la posee o no ejerce ese tipo de escritura alfabética.

El reconocimiento de un tipo de escritura frente a la acción creativa de la oralidad

Esta operación ideológica de generalización de la escritura y de su uso expansivo se debe en buena parte al tipo de escritura construido y definido, entre otras formas existentes, como aquel que se generó vía las necesidades de intercambio comercial, de recuento de personas concentradas en espacios físicos concretos, es decir, una escritura ligada a la ciudad y bajo las condiciones imperantes en la urbe. Cabe mencionar que esto no fue solamente un atributo de Occidente, pues encontramos huellas de escritura y producción alfabética de la misma a partir de las necesidades de las grandes concentraciones humanas que van desde Egipto y Roma hasta Mesoamérica y la región andina.

La escritura concebida como "huella" la podemos encontrar en las inscripciones pictográficas, jeroglíficas y alfabéticas. En tal sentido, esta última forma es la que logra mostrar y sustituir a la palabra hablada, y se caracteriza por poseer un conjunto limitado de símbolos, 29 en el caso del español, a partir de los cuales se pueden representar todas las pala-

bras que emitimos verbalmente, es decir, de forma oral en esta lengua. Así concebida es, en principio, una tecnología de la comunicación, aunque veremos cómo al sustituir en parte a la oralidad y su acción genera otras formas de oralidad.[3] Esta técnica es producto de la construcción social, de ahí que sea definida al grado de una "tecnología de la palabra".

Relaciones de la escritura con sentidos religiosos y su noción de veracidad

Las condiciones por las que es más valorada la letra, lo escrito que lo oral, se deben contextuar nuevamente en los niveles histórico, político y cultural. ¿Cómo y cuándo se construyó que lo escrito representa lo verdadero?

Para establecer ciertos argumentos a partir de esta interrogante requerimos comprender el papel que tuvo la colonización religiosa en nuestro continente y las formas de esta dominación, la cual ha utilizado el medio escrito como un libro, referido a lo sagrado, las sagradas escrituras, el texto bíblico. Así, las formas institucionales de la cristiandad dependen de un libro, la Biblia.

La idea de que a través de lo escrito se transmite "la verdad sagrada", genera la concepción de que en la escritura reside la posibilidad de verdad y que aquélla es el medio de dicha transmisión.

La letra impresa, frente a las condiciones de emisión y recepción de la palabra, produce una desconfianza recíproca, aunque la gran perdedora ha sido la palabra hablada, pues lo oral puede no estar fijado, como lo hace el mensaje escrito. Además el letrado es aquel sujeto que puede, a través de la lectura y su desciframiento, acceder de forma más directa a Dios y lo sagrado.

Los medios de expansión de la escritura y la apropiación desigual de los distintos grupos y sectores sociales

Al referirnos a los contextos y medios para la expansión de la escritura, al ser considerada ésta tanto una "experiencia religiosa" como una for-

[3]Para más información véase a Ong, 1999; Landaburu, 1996.

ma de construcción de identidades nacionales, estamos hablando de un proceso occidental en el que se conjugan: el Renacimiento, la expansión geográfica, la dominación colonial y la creación de los Estados modernos y por tanto de las naciones y sus definiciones como identidades patrimoniales portadoras de lenguas que las definen y diferencian de otras política y territorialmente.

El uso de la escritura alfabética desplaza al latín y comienza a ser utilizada en la estandarización y difusión de las lenguas "vernáculas", por lo que se convierte en el medio ligado a la identidad nacional y lingüística. Por tanto, se da un proceso de alfabetización en un sector social ascendente, el cual desde sus parámetros la utiliza como elemento de distinción civilizada, frente a la consideración de aquel que no domina el arte de escribir y leer, y por tanto se encontrará marginado, fuera de los cánones de urbanidad; comprendiendo de tal manera al analfabetismo y los portadores de tradiciones orales como atrasados, incivilizados y deficientes. Como lo afirma Landaburu (1996), "la división entre los que sabían escribir se volvió más étnica que social".

Pueblos y comunidades indígenas, la apropiación de lo escrito; una relación ambivalente

En el contexto expuesto, la relación que los pueblos indígenas han vivido con las prácticas culturales como la escritura y alfabetización, no en sus lenguas, sino en otra como lengua franca, definida como nacional, recrea las formas de exclusión y el no reconocimiento de sus propias lenguas, condiciones de prácticas culturales y organización política. Esta forma fundacional de relación con "un otro" que domina y constituye el ejercicio de control a partir, precisamente, de uno de sus instrumentos: la escritura.

La escritura ha definido múltiples formas de apropiación de lo que es valorado socialmente en las relaciones de dominio y control, por lo que representa una forma de acceso y búsqueda de inclusión a través de su uso, o bien una forma de negociación frente a ese "otro" excluyente.

Tendríamos que mirar y hacer el seguimiento de los procesos que han configurado a las elites indígenas al constituirse en los letrados, en

los poseedores de la escritura y la lectura para transformarse estratégicamente en intermediarios culturales (Bertely, 1998). Los dirigentes indígenas son, en su gran mayoría, letrados que interpelan a través de múltiples discursos los referentes *acción social* y *política de sus pueblos* hacia los sectores no indígenas del país. Ante tal situación es importante considerar que se recrea una especie de relación ambivalente hacia la escritura, hacia la propia experiencia de lo escrito o bien a los sentidos que cobra como ejercicio social de autonomía y de reconocimiento político.

2. Oralidad como un tipo de comunicación entre otros más y/o la oralidad como proceso de conocimiento, de pensamiento y aprehensión del mundo y, por tanto, como manera de concebirlo y relacionarse con otros.

Detenernos en el análisis de la oralidad como proceso complejo de producción de conocimiento más que simple medio de comunicación, implica en este ejercicio de reconceptualización y recontextualización comenzar a romper con la idea de que la noción de oral/oralidad se encuentra vinculada simplemente a la expresión oral (como es nombrada hasta en nuestros programas escolares), lo cual coloca a la emisión de palabras, es decir, el habla y la comunicación en cuanto a la voz, como un medio, sin remitirnos a las operaciones mentales de lenguaje y conocimiento implicadas en esta forma de producción y recreación de significados.

Si confirmamos la tesis de que se construyen procesos de conocimiento mediante la oralidad,[4] nos planteamos el problema de aquellos que se producen a través del lenguaje escrito e interrogamos sobre: ¿cuáles son y qué funciones y sentidos culturales y sociales tienen? y ¿cuáles son las diferencias en cuanto a procesos de conocimiento entre oralidad y escritura?

A través de un análisis diacrónico podemos comprender que existe una relación en donde la oralidad precede a la escritura, en donde

[4]Para profundizar los procesos de pensamiento y conocimiento es interesante trabajar de forma crítica la línea antropológica y socioconstructivista de Bruner, Vygotski, Rogoff, Luria, Sperber.

puede existir como proceso social la oralidad en sí misma con otras necesidades de representación; lo que no puede existir es la escritura sin oralidad que la anteceda, que la produce, que la recrea, que le da soporte en tanto que la configura y la acompaña.

La oralidad, más allá de "lo oral como medio de expresión y comunicación", se constituye como función cognitiva en procesos de conocimiento a partir de:

- la situación de los objetos y de las relaciones con las que se recrea y comparte el significado, es decir, se produce y configura a partir de situaciones específicas;
- la representación de un mundo contiguo, que nos pertenece, cercano, posible de ser intervenido por la acción propia;
- la recreación de referentes gestuales y corporales que le aportan contenidos y significados;
- la temporalidad que puede ser múltiple y sobrepuesta en su intención tanto de comprensión como en el ejercicio de transmisión;
- el diálogo e interacción: pienso y emito mi gestualidad corporal y mi palabra junto con otro, no para el otro;
- el ejercicio de la memoria y de los referentes que la construyen se encuentran ejercidos a través de los objetos, situaciones y eventos.

A través de la oralidad como acción primaria, se crean formas de memoria y de temporalidad, más allá de un orden o temporalidad cronológica, si no estaríamos hablando de una temporalidad cultural, lo que implica "la historia singular de cada sociedad, es una temporalidad circular que se nutre del pasado y lo actualiza en las más diversas formas".[5]

Los procesos de construcción de pensamiento de la oralidad son producto de la dinámica social a través de las temporalidades cronológicas y culturales, por una parte, se construyen los referentes de las diferencias en las experiencias de vida particulares y colectivas. Una relación de oralidad primaria con el mundo implica el compromiso de los sentidos con su contexto y una acción sobre el mismo. Las prácticas y concepciones culturales

[5]Glockner, 2001: 309.

se inscriben en la capacidad de articulación de lo oral y corporal en una disposición sobre la acción.

De ahí que el tránsito del pensamiento a través de los procesos de oralidad implican una construcción y función de conocimiento del mundo y de una forma de estar en él. La capacidad de memoria y recreación de ella es múltiple.

La escritura se basa en otros principios de acción, tanto de ordenamiento como de clasificación y fijación temporal de las ideas y objetos. Las forma de memoria son otras, por lo que no requiere las situaciones ni la interacción directa con un otro. Sus condiciones de reproducción y configuración cognitiva se establecen prescindiendo de una intervención directa en la continuidad y contigüidad espacial y temporal. Por tanto implica otra forma de concepción del mundo, otra manera de estar y actuar en él.

La escritura puede crear lo que se denomina oralidad secundaria,[6] es decir, un producto de la representación escrita, no solamente en el acto mismo de ser resultado de un texto, sino de las maneras de recrear, pensar y representar a través de imágenes mentales a la propia escritura expresada en la palabra.

Falsas oposiciones ante los procesos de oralidad primaria y secundaria y su relación con la escritura ante las nuevas tecnologías de la palabra

En tanto que estamos hablando de principios de conocimiento que funcionan de manera distinta entre la acción de la oralidad primaria y aquellos que se basan en la acción de la escritura, sin establecer categorías clasificatorias y de calificativos, entre mejores o más complejos o más o menos abstractos, pues las relaciones construidas son diferentes y sus niveles de complejidad son igualmente profundos, pero diferentes.

La oralidad secundaria que producen los referentes escritos también necesita ser problematizada, sobre todo en las situaciones de enseñanza en nuestras escuelas.

[6]Véase a W. Ong (1999). El desarrollo de la concepción de oralidad secundaria se basa en los estudios que realiza este autor, el cual resulta un referente fundamental en la temática.

El peligro de caer en posturas románticas en torno a la oralidad y la escritura y sus efectos en las formas de pensamiento y construcción del mundo social y por tanto político, aunado a la problemática en torno a los nuevos regímenes de comunicación, pues estamos ante una nueva revolución tecnológica de la palabra, el propio desarrollo "electrónico" y sus diferentes medios audiovisuales.

En la actualidad es valorado el uso de videos, de redes como internet y de lenguajes cibernéticos a través de las computadoras, como una revolución tecnológica e informática tan drástica como la propia invención de la imprenta.

Ante esta situación se pueden polarizar los discursos ya sea sobre la oralidad o bien sobre la escritura, pero nos encontramos frente a nuevas relaciones que no nos permiten mantener ni viejas disputas, ni conceptos anquilosados respecto a la relación entre lo oral y lo escrito.

Además, es necesario considerar que las nuevas tecnologías se basan en una oralidad secundaria, es decir, una oralidad producto de la escritura. O bien, hemos encontrado comunidades en donde no se requiere la escritura, pues "los paisanos migrantes" no escriben, se comunican por teléfono y/o envían videos mostrando sus formas de vida, su espacio vital, comunicándose al fin de cuentas por otros medios, más allá del escrito.

Pero, paradójicamente, el control sobre la tecnología y su producción se sigue basando en la tecnología de la escritura, la cual supone una alfabetización básica, como lo señalan las formas de apropiación de amplios sectores de la población de estas tecnologías cibernéticas, lo cual nos conduce a una problematización y búsqueda creativa como educadores en nuestras formas de enseñanza y las prioridades desde el orden pedagógico de nuestros contenidos en las escuelas, como sería el uso y la construcción de procesos de conocimiento sobre formas de lenguaje basados en la oralidad, la escritura y su tensión creativa.

Tensión creativa entre oralidad y escritura: los procesos de oralidad y de otras formas de significación tanto en la investigación educativa como en la intervención pedagógica intercultural

Es necesario conceptuar seriamente las nociones de oralidad y sus formas de expresión y construcción y las de escritura, sus diferencias, formas y relaciones con la oralidad y con los tipos de oralidad que se recrean.

Esta acción permitiría desde la perspectiva intercultural comprender las diferentes formas de apropiación y conocimiento desde la oralidad y desde la escritura en los contextos culturales y de organización social en su concreción histórica y política de las comunidades que las producen.

La tensión creativa entre oralidad, escritura y las tecnologías emergentes de estas nuevas relaciones permiten interpretar a la oralidad no como ausencia de, o como pensamiento simple, representante de aquellos carentes de escritura, por lo que resulta necesario, más que compensar, comprender su acción y proceso sociocultural.

> A menudo esta diversidad se interpreta en términos problemáticos y conduce a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación "de aquellos-que-han-de-integrarse" (en la acepción más terrible del término integración). La diferencia cultural deviene en deficiencia y en la práctica, lo que corresponde es procurar los procedimientos y los apoyos y los recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos. Se confunde así la parte con el todo, no sólo se desenfoca el análisis, sino que finalmente, se acaba configurando otro significado: desde esta posición, la cuestión de la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a alumnos concretos.[7]

Desafortunadamente, esta postura es la prevaleciente en muchas administraciones educativas, en equipos técnicos, y ha permeado el pensamiento de los profesores, recreando las condiciones de las definiciones culturales de la escuela nuevamente como deficiencia, atraso, progreso.

---
[7]Lluch, 1995: 74.

Frente a un enfoque global, articulado y problematizador, que busca asumir un debate sobre la diversidad sociocultural y el cuestionamiento de la cultura envolvente, la cultura escolar y las culturas en la escuela. Cuestionando la capacidad y condiciones de construcción de la escuela como espacio de convergencias culturales y una reconstrucción dialógica.

Ensayar encuentros y diálogos de intercambio cultural, en negociación constante a través de la reconceptualización de los currículos y la organización de sus contenidos en una construcción entre mediaciones culturales diversas. Ya que los conocimientos no se encuentran desligados de la condición sociocultural de emergencia.

> … es imposible considerar ninguna propuesta de "educación para la diversidad cultural" desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Y así, toda propuesta de educación intercultural, por definición, va más allá de una intervención "educativa", nos obliga a pensar las relaciones culturales "dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social.[8]

Las estrategias pedagógicas deben estar consideradas en el marco de una discusión más amplia; en consecuencia, resulta necesario profundizar en los elementos de las bases de la identidad étnica de los contextos de los pueblos indígenas por estudiar, pues a partir de las evidencias etnográficas y de los sentidos que se recrean, se deben considerar de manera central los elementos articuladores de la reconstitución de las identidades étnicas, para que los procesos de formación tanto de docentes como de profesionales y agente educativos construyan referentes pertinentes en los contextos de acción intercultural.

Así, propongo establecer los elementos de discusión básica que posibiliten un abordaje creativo y problematizador en cuanto a la oralidad y la enseñanza en el ámbito de la educación intercultural:

- En relación con la distinción drástica, muchas veces definida ideológicamente a partir de términos de diferencias entre "culturas

[8]Lluch, 1995: 72.

orales" y "culturas caligráficas o escritas" o con una acción escrita, como si fueran una carente y la otra en posibilidad de apropiación diferente o más capacitada. Esta división puede ser dudosa en el contexto actual, pues existen distintos procesos de acceso a la comunicación escrita, y a la necesaria representación del mundo a través de la escritura.

- Existe, así, una diferencia central en considerar solamente la escritura como la expresión del "alfabeto", es decir, de la escritura alfabética, sin reflexionar sobre otros sistemas de escritura.
- La escritura y los procesos que se han constituido como mecanismos que han posibilitado su expansión como sería su uso y sentido religioso desde las culturas occidentales, cuestión que tiene un impacto históricamente en las condiciones de colonización y dominio en nuestros pueblos en América.
- La historia de las relaciones entre los pueblos indígenas y los procesos de alfabetización generan posturas ambivalentes, pero su uso y apropiación es innegable, de ahí que seguir pensando a las comunidades y pueblos indios como "culturas orales" no sería un hecho posible.
- Los pueblos y comunidades indígenas tienen un uso y apropiación de los procesos de escolarización, lo cual recrea nuevas formas de acercamiento a las propuestas educativas de carácter intercultural en nuestras escuelas, por lo que no solamente se trata de recuperar mitos y leyendas de los contextos locales, o bien, entrevistar a los más viejos de la comunidad, como una actividad más de la unidad *x*, en el grado *y*, de la escuela primaria y ahí se terminó y cumplió con el rescate de la historia local y de la tradición oral.

Los elementos de discusión a partir de lo expuesto coloca en graves dificultades ciertas iniciativas fáciles, ideológica y pedagógicamente propuestas por distintas instancias, no solamente gubernamentales sino hasta de las ONG.

- Las comunidades y pueblos indios tienen que ser valorados como tales; el señalar que se utilizan métodos tanto de la historia oral

como de una pedagogía de la oralidad porque son sociedades ágrafas, sin escritura, es como ya hemos discutido durante este trabajo una falsa perspectiva.

- Considerar la oralidad como proceso de conocimiento, de pensamiento y aprehensión de mundo, más allá de una simple vía de emitir mensajes por medios de la palabra en "voz alta".
- Comprender los referentes y formas de producción de conocimiento a partir de la oralidad, distinguiendo de la oralidad primaria a la oralidad secundaria, producto esta última de la escritura y de sus procesos de conocimiento.
- Construir referentes que permitan conocer y elaborar nuevas perspectivas sobre la enseñanza, pues en el ejercicio de ésta se parte precisamente del complejo tejido entre oralidad, escritura y oralidad secundaria. En donde los profesores ejercen y producen procesos de conocimiento en la transmisión y creación de contenidos en el contexto escolar.
- Ante las nuevas tecnologías de la palabra y su difusión, la educación en general y los educadores debemos impulsar nuevos proyectos en los que se reconozcan y fundamenten a través de procesos pedagógicos interculturales el uso y desarrollo de dichas tecnologías buscando que se generen procesos de apropiación de distintos elementos de la oralidad primaria, de la oralidad secundaria y una construcción creativa de los usos y el desarrollo de la escritura como herramienta fundamental para todos.

La propuesta es buscar nuevos ejes de investigación y sus posibles referentes para una pedagogía intercultural, a través de la indagación de procesos múltiples y de formas y dimensiones de los lenguajes como el oral, gestual, corporal, dancístico, de señas, entre muchas otras posibilidades articuladas a las memorias orales, corporales, dancísticas, colectivas y por tanto históricas en un debate con la configuración regional de las identidades y prácticas culturales étnicas y en contextos de la emergencia de una etnicidad en diálogo.

Definitivamente comparto con Lluch (1995) que no es posible establecer una propuesta educativa intercultural "desligada del contexto

sociopolítico donde ésta se desarrolla", en tanto que toda propuesta pedagógica traspasa la frontera de lo escolar y por ello estamos obligados a pensar en relaciones sociales y políticas más amplias.

Cuando nos mencionen educación intercultural, por ser polisémico[9] el concepto es necesario preguntarnos: ¿a qué tipo de interculturalidad hacen referencia y cuál es el proyecto de sociedad a la que se encuentra ligada dicha concepción?

Bibliografía

Alatorre, Antonio. *1,001 años de lengua española*. México, Colegio de México-FCE, Colección Tezontle, 1995.

Abaggnano, Nicola. *Diccionario de filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1963.

Baz, Margarita. *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México, PUEG/UNAM-Porrúa-UAM-X, 1996.

Bertely, María. *Historia social de la escolarización y del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis doctoral (inédita). México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.

Bruner, J. y H. Haste (comps.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño.* México, Paidós, 1990.

Cardona, G. R. *Antropología de la escritura.* Barcelona, Gedisa, Colección LEA, 1994.

Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos, 1983.

Desbordes, Françoise. *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*. Barcelona, Gedisa, Colección LEA, 1995.

Edwards, D. y N. Mercer. *El conocimiento compartido*. México, Paidós, 1988.

Garzón Céspedes, Francisco. *El arte escénico de contar cuentos. La narración oral escénica*. España, Editorial Frakson, 1991.

[9] Polisémico hace referencia a que tiene múltiples significados, que no existe un único contenido, cuestión que debemos reflexionar críticamente como educadores ante tantas propuestas con este "sobrenombre": *intercultural*...

Glockner, Julio. "Conocedores del tiempo: los graniceros del Popocatépetl", en: J. Broda y F. Báez-Jorge (coords.). *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México, Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2001.

Havelock, Eric. *La musa aprende a escribir*. España, Paidós, Studio, 1996.

Labarrere, Alberto. *Vygotski y la educación*. México, SNTE, Secc. XVIII-CIDDS, A.C., 1998.

Landaburu, Jon. "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas", en: *Memoria del* II *Congreso latinoamericano sobre educación intercultural bilingüe*, s/d, 1996.

Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina, CLACSO, 2000.

Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, El Colegio de México, 1992.

Leader, Darian y Judith Groves. *Lacan para principiantes*. Buenos Aires, Era Naciente, 1995.

Lluch, Xavier. "Para buscar contenido a la educación intercultural", en: *Investigación en la Escuela* (26), España, 1995.

Ong, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Bogotá, FCE, 1999.

Puiggros, Adriana. *Volver a educar*. Buenos Aires, Ariel, 1995.

Quesada Camacho, Juan (edit. y comp.). *Primer seminario de tradición e historia oral*. San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1988.

Revueltas, Eugenia y Herón Pérez. *Oralidad y escritura*. México, El Colegio de Michoacán, 1992.

Rogoff, Bárbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España, Paidós, 1993.

Sperber, Dan. *El simbolismo en general*. Barcelona, Anthropos, 1988.

Van Djik, Teun. *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso).* México, Red Editorial Iberoamericana, 1993.

Educación y etnicidad

Nicanor Rebolledo

La frase, incorporar el indio a la civilización, debería ser cambiada por la de incorporar la civilización al indio.

Moisés Sáenz, 1926

Introducción

La identidad de los profesores indígenas es una cuestión que se discute hoy día con cierta intensidad, y hasta podríamos calificar dicha discusión de elusiva y superficial. Este interés por la identidad de los profesores indígenas no es reciente, viene planteándose en México desde los años 30, cuando las agencias educativas gubernamentales veían la necesidad de reclutar a jóvenes indios para hacerse cargo de la educación de sus comunidades, donde se les exigían algunos elementos de identificación, como hablar la lengua o pertenecer a una comunidad indígena. El proceso de reclutamiento se hacía de ese modo porque pensaban que los jóvenes indios podían convertirse en los nuevos agentes especializados de incorporación. Para los años 60 ser indígena era, incluso, un requisito de admisión para ser profesor de una escuela considerada indígena (ser bilingüe y originario de una comunidad indígena). Se pensó que reclutando a jóvenes nativos para dirigir la educación podría acortar la distancia comunicativa entre la cultura indígena y la cultura occidental,

y de esa manera resolver la tarea encomendada a la escuela: integrar al indio a la sociedad nacional.

Pronto los mismos profesores surgidos de esta ideología indigenista comenzaron a replantear la educación escolar y al mismo tiempo a denunciar los males causados por los enfoques educativos tradicionales, pues creían que estaban afectando su identidad como indígenas. A mediados de los 70, por ejemplo, sintomáticamente los profesores indígenas discuten acerca de la importancia de recuperar la historia india y los valores indígenas, no sólo para proveer de contenidos culturales a la nueva educación indígena que ellos mismos estaban planteando, sino también para combatir el proceso desindianizador de la escuela. Desde luego que tales discusiones se referían a un proceso de enajenación, del que únicamente habían experimentado distintas formas de racismo, y de un replanteamiento de la identidad indígena a partir de la modernidad.

La identidad de los profesores indígenas se ha estudiado en términos de un proceso de deformación social; por ejemplo, el cambio de actitud que sufrieron los profesionistas indígenas, de ser agentes puros de aculturación y pasar de pronto a ser políticos de la etnicidad y actores de las nuevas identidades, ha sido analizado como un fenómeno peculiar de metamorfosis de la identidad. Como sabemos, este fenómeno de cambio de identidad se explica tanto por los cambios de estatus en los que se vieron envueltos los profesores, como por las nuevas reglas del juego político imperantes en las regiones interétnicas.

En la mayoría de los análisis hay cierta inclinación por analizar la identidad indígena a partir de la aculturación, de la pérdida de los orígenes indígenas y de la lengua materna; hay también estudios que han tratado de buscar en los movimientos étnico-campesinos regionales bases de identidad étnica; hay otros estudios inspirados en la vieja antropología mexicana cuyas orientaciones principales son buscar las pautas de lealtad primordial y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

De cualquier forma, lo que interesa decir es que en muy pocas ocasiones el tema ha sido tratado como problema estrechamente relacionado con factores de poder y dominación, con la educación, la religión, la economía, la comunidad de origen, la adscripción sindical, la migración y el bilingüismo.

En este trabajo estudiaremos la identidad indígena de los profesores bilingües, a partir de los procesos de cambio cultural originados por la educación escolar y de las relaciones interétnicas asociadas a los procesos educativos más amplios, con objeto de intentar caracterizar sus aspectos más relevantes, así como definir el intercambio cultural que circula por las más vastas sendas de la representación y del contexto en el cual se apoyan ciertas tradiciones educativas, convenciones y códigos escolares. En otras palabras, la identidad indígena de los profesores será estudiada con el fin de comprender mejor el conjunto de representaciones y relaciones de poder, latentes en las ideologías de resistencia y en los procesos de aculturación.

Como objeto general, la identidad indígena de los profesores bilingües puede servir para ilustrar formas particulares de etnicidad, de ex-centricidad y cambios de identidad. No es el propósito de este trabajo construir una tipología de la identidad de los profesores, sino un marco histórico explicativo de la etnicidad y su relación con la educación, a partir de los cambios de identidad que hemos identificado con las nociones de "dejar de ser indio para ser profesor, ser indio para ser profesor y ser profesor indígena".

La etnicidad: elementos teóricos

El concepto de *etnicidad* se está convirtiendo cada vez más en un concepto analítico necesario en las ciencias sociales, que comienza a desplazar las viejas concepciones autorreferenciales de cultura.[1] Este concepto es indispensable para explicar la diferenciación de grupos que comparten contextos multiculturales y multilingüísticos, y particularmente ayuda a entender la crisis de los sistemas sociales y los problemas que plantea hoy día la autonomía indígena.

Quizá uno de los primeros trabajos que se ocuparon del análisis de la identidad y la persistencia de los grupos étnicos ha sido el célebre ensayo

[1]Para este punto recomiendo la lectura de Adam Kuper. *Culture. The anthropology accoun*t. Harvard University Press, 1999.

de Fredrik Barth (publicado en noruego en 1969, traducido al español y finalmente publicado en 1976), en el que estudia la identidad de los afganos y paquistaníes como forma de organización social y como una estructura de interacción. En este trabajo, el autor destaca la importancia de comprender la forma de mantenimiento de los límites sociales y la persistencia de las unidades culturales como proceso de adscripción. La organización social de dichos grupos es vista como un conjunto sistemático de reglas que, en general, norman las relaciones sociales interétnicas; donde la identidad puede ser interpretada también a partir de las posiciones de estatus de los grupos, y a la vez puede ser imperativa en tanto que representa normas de conducta que dan origen a la identidad.

Algunos estudiosos como Cohen (1974) y Sollors (1986) señalan que el término etnicidad además de significar una posición de estatus minoritario de un determinado grupo, representa un campo particular de formación de una determinada conciencia política; forma parte también de una estructura compleja a partir de la cual los grupos construyen fronteras culturales; tiene su origen en la desigualdad social, emerge de mitos de origen y de la fusión de éstos; ocurre ahora también en el mercado cultural y es parte de los sistemas simbólicos del mundo moderno.[2] En muchos movimientos étnicos la religión ha ocupado un dilatado campo de formación de símbolos de identidad y ha marcado al mismo tiempo límites en las relaciones interétnicas.

La identidad ha sido estudiada también con relación al cambio lingüístico, el bilingüismo y la educación bilingüe de los grupos étnicos. El cambio lingüístico y los efectos de éste en la etnicidad, según Fishman (1977), presenta por lo menos tres dimensiones: una de paternidad y de sentimiento de continuidad; otra patrimonial y de legado cultural y colectivo, y otra fenomenológica, que se refiere a las actitudes subjetivas de pertenencia de los miembros de un grupo. De ese modo, la lengua es considerada un elemento importante en la etnicidad y una característica primordial definitoria, puesto que codifica y simboliza la cultura a la que está asociada la lengua, y porque puede permanecer su función simbólica aun

[2] Sollors (1986: 45) nos dice que en ciertas sociedades poliétnicas y multilingües, la etnicidad marca la necesidad de investigar el proceso de construcción cultural de los códigos de pertenencia y consentimiento.

desaparecida, incluso, su función comunicativa. En otro sentido, Kelman (1971) argumenta que los grupos que tienden a asimilarse o separarse de otro grupo mayoritario, presentan dos tipos diferentes de motivación: una adhesión sentimental y otra instrumental. La primera se refiere a la forma como los miembros del grupo se sienten compartir valores, lengua y cultura, se identifican con estos elementos y a través de ellos pueden representarse a sí mismos. La adhesión instrumental, es la forma mediante la cual los miembros de un grupo resuelven sus necesidades cotidianas a través del uso de un segundo idioma con fines prácticos.

Las discusiones de los antropólogos mexicanos acerca de la identidad indígena se pueden ordenar de la siguiente manera: 1. la identidad indígena está relacionada con la idea de que el indio es aquel que vive como indio y se siente pertenecer a una comunidad indígena;[3] la lealtad hacia una comunidad de origen y respecto de la pérdida de los lazos que atan a los miembros de una comunidad; 2. la identidad como ideología de resistencia y conflicto surge de las relaciones interétnicas. Algunas posturas cercanas a dicho argumento señalan, por otra parte, que la reacción indígena frente a la dominación tiene componentes de clase; 3. la identidad indígena como proceso de *indianidad* y de ideología panindia opuesta a Occidente. Donde la *indianidad* debe entenderse como la ideología política basada en la conciencia étnica.[4] Tal postura tiene como antecedente la *Declaración de Barbados: por la liberación del indígena*,[5] suscrita en 1971 por un grupo de antropólogos, en la que se destacan diferentes formas de dominación cultural y económica de que han sido objeto los pueblos indios, al mismo tiempo que designa un proceso de reivindicación para la descolonización y liberación indígena, y 4. la identidad indígena se construye fuera de la comunidad indígena y es

[3]Luis Vázquez en su libro *Ser indio otra vez* nos dice que la demografía étnica ha desempolvado una vieja concepción antropológica sobre la definición de indio y de lo indio; por ello las burocracias indigenistas se han empeñado en buscar nuevas variables culturales que hagan posible la cuantificación de la población indígena. En este intento han revivido la vieja definición aportada por Alfonso Caso.

[4]Guillermo Bonfil (compilador). *Utopía y revolución. El pensamiento político de los indios en América Latina.* México, Nueva Imagen, 1981, p. 20.

[5]En 1971 se llevó a cabo entre el 25 y el 30 de enero en Barbados un simposio denominado Fricción Interétnica en América del Sur, organizado por la Universidad de Berna. En el evento se impugnó la responsabilidad del Estado, de las misiones religiosas y de la antropología, por la situación en que viven los indígenas del continente. Esta población continúa sujeta a una relación

parte de una relación con la sociedad más amplia. Aquí cabe muy bien la idea desarrollada por Judith Frilander (1977), que dice que la preocupación por definir el carácter indígena de la población aborigen ha surgido más por interés del gobierno de construir nociones clasificatorias para fines prácticos y de los antropólogos ligados a éste, empeñados en defender la idea de que los indios pertenecen a culturas diferentes.

La reinvención de las categorías étnicas en las regiones indígenas, tiene su origen en una determinada situación social, y no como suele entenderse a veces, surgiendo de la condición de sobrevivencia y como parte de estados de conciencia indígena. Sin duda, las políticas culturales y educativas han sido cruciales tanto en los procesos de cambio cultural como de la afloración de las nuevas identidades.

Vázquez León (1992) describe la cuestión en términos de un proceso dinámico donde los intelectuales purepechas, por ejemplo, pueden reconstruir la imagen de su cultura utilizando desde una obra antropológica como la de Ralph Beals hasta una fuente colonial; lo mismo ocurre cuando replantan su identidad utilizando valores tradicionales, o bien acuden a su pasado milenario o deciden usar simplemente referentes de la modernidad para redefinirse como purepechas.

Se ha estudiado la identidad a partir del bilingüismo y la educación bilingüe, reconociendo que hay ciertos elementos de diferenciación y conflicto cultural, así como algunas funciones integradoras de la lengua. La distinción más importante aportada por la lengua está presente en el hecho, por ejemplo, de diferenciar a los indígenas de los que no son a partir del hecho de hablar una lengua indígena más que otra en un contexto sociolingüístico determinado.

Hay casos de grupos que hablan la misma lengua materna y ostentan identidades étnicas diferentes. Estos ejemplos evidencian que pueden existir otros factores distintos de la lengua, tales como la clase social, la afiliación política o religiosa y el regionalismo, que señalan una línea divisoria entre los grupos étnicos. Esto demuestra que estamos frente a

colonial de dominio que tuvo su origen en el momento de la conquista y que no se ha roto en el seno de las sociedades nacionales. *Por la liberación del indígena*. Documentos y testimonios. Compilación del Proyecto Marandú. Prólogo y notas de Adolfo Colombres. Bs. As., Argentina, Ediciones Sol, Serie Antropológica, 1975.

una realidad donde las lenguas pueden distinguirse con múltiples variedades y donde un grupo étnico puede desarrollar una variedad étnica de una lengua, abandonar progresivamente su propia lengua, y llegar a considerar la variedad étnica como uno de los síntomas de identidad étnica. Lo anterior significa que no existe una relación mecánica entre lengua y etnicidad; hay muchos ejemplos de grupos étnicos con lenguas diferentes, pero también muchos casos de grupos étnicos diferentes con una lengua común, donde las diferencias étnicas no siempre hallan paralelismo en las diferencias lingüísticas.

Desde la perspectiva de la educación bilingüe, las lenguas (por ejemplo, la lengua materna y el segundo idioma) juegan un papel muy importante en la formación de la identidad étnica de los profesores y estudiantes, por dos razones: 1. Se sostiene que la educación bilingüe ha surgido como un movimiento social que reivindica derechos civiles, igualdad de oportunidades educativas, derechos culturales y lingüísticos (Baker, 1993); y como tales han tenido en común un elemento político: la etnicidad. 2. De ese modo, la educación bilingüe se finca sobre discursos de la identidad. Con frecuencia las decisiones en materia de política lingüística provocan importantes consecuencias en el estatus que juega la lengua indígena en la escuela y pueden también afectar las estructuras de interacción social; particularmente cuando se desarrollan programas de educación bilingüe, es común observar que las decisiones y preferencias pedagógicas y lingüísticas del profesor sean un factor determinante en el proceso de constitución de la identidad.

Se han estudiado otros casos y modelos de educación bilingüe diferentes de los indígenas y se han encontrado problemas similares. Por ejemplo, Cummins (1981), en sus investigaciones empíricas, ha encontrado entre niños bilingües de lenguas minoritarias, problemas afectivos y cognoscitivos fuertemente relacionados con los sistemas de enseñanza, particularmente con estas formas enajenadas de comportamiento cultural de los profesores, donde los resultados académicos bajos son causados por la desvalorización.

En resumen, la identidad indígena adquiere distintas connotaciones y significados, según sea la situación social en que se exprese. Vázquez León (1992), apoyado en otros autores, señala que desde mucho tiem-

po atrás se redefine al indio en el seno de la sociedad, y lo que llama la atención de este proceso de redefinición es que además del criterio clasificatorio empleado por el Estado, sean los propios indios quienes se asuman más como indios, ocurriendo un fenómeno de "indianidad de los indios". De ese modo, la identidad indígena puede ocultarse o aflorar en cualquier momento, dependiendo de la situación y el contexto en el que se manifieste. La identidad indígena es, por tanto, cambiante y contextual. Como diría Baumann (2001), las identidades étnicas no son más que actos de identificación étnica congelados en el tiempo, que ocurren cuando la temperatura social entra en movimiento, puede endurecerse o calentarse adoptando nuevas formas. Desde este punto de vista, la etnicidad no es una identidad dada por naturaleza, sino una identificación que se crea a través de la acción social.

***Ladinización* y cambio cultural**

... Querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado...

Rafael Ramírez, 1928.

La prédica de la escuela rural mexicana se ha convertido en la gran pesadilla de la educación bilingüe indígena mexicana de los últimos tiempos, y en la patología social que ha llegado a hacer mella en la educación de la población indígena. Según Rafael Ramírez, los profesores campesinos e indígenas "debían dejar de ser indígenas" para poseer las cualidades de un buen profesor. Un profesor atado a los valores indígenas y al uso de la lengua indígena no podía merecer tal título, pues constituía un peligro para el derrotero educativo, porque bien podía desatar un proceso

contrario a la misión de la escuela o un proceso indeseable de indigenización de la cultura occidental.

Esto explica que en la época de mayor esplendor de la escuela rural mexicana gran parte de profesores estuviera compuesta por ladinos (ex indios o ladinos) y en menor proporción por indios. De acuerdo con Julio de la Fuente (1976: 257), el término *ladino* hace referencia a una categoría cultural de identidad de adscripción más que de designación racial o de clase social. En este sentido, se introduce la categoría de profesores ladinos para indicar aquellos que tienen un origen indígena, o también pueden ser llamados ex indios porque tienen un origen indígena y un comportamiento ladino, que hablan la lengua indígena como segunda lengua, poseen una variedad de elementos de distinción con respecto de los profesores indios: una tendencia de hablar sólo español, vestir distinto que el indio, construir las casas con material y abandonar el jacal, poseer una escolaridad siempre mayor y, sobre todo, tener un comportamiento característico de desprecio a lo indio por considerarlo inferior, atrasado e inculto.

Era muy notable el interés de los profesores de origen indígena de volverse ladinos, o más bien existía la idea de que no se podía ser profesor e indio al mismo tiempo, lo que significaba que para ser profesor era necesario renunciar a su condición de indio. Tenían que aceptarse como agentes de progreso y cambio para poder cumplir con la misión educativa, debían alejarse del ambiente indígena e inculcar valores occidentales a sus hijos, alumnos y gente cercana a él.

A menudo, los profesores indios aceptaban la inferioridad que los profesores ladinos les atribuían, pero apreciaban que esta situación podía cambiar si abandonaban su cultura y lengua. "La seguridad del indio está implícita en las dos situaciones: en una, está en gran medida en dejar de serlo, en la otra, de seguir siéndolo. El cambio cultural, por otra parte, no sigue más que un solo sentido, el de indio a no-indio" (De la Fuente, 1977: 263).

Había una consideración tanto de indios como de ladinos que la educación formal que impartían los profesores indígenas era menos efectiva, en comparación con la que impartían los ladinos, por el desconocimiento que tenían del español y por la escasa preparación pedagó-

gica. La actitud de los profesores indios hacia los objetivos de la escuela variaba de la posición de abandonar los valores de la cultura nativa hasta la aceptación incondicional de los valores occidentales.

En la mayor parte de las regiones interétnicas, los profesores ladinos eran adscritos indistintamente a cualquier escuela y grupo étnico, mientras que los maestros indios eran asignados a su comunidad y grupo étnico. En varios lugares ocurría que el maestro indio era infravalorado por indios y por ladinos, por considerar que era poco lo que podían enseñar (De la Fuente, 1976: 283). Era muy común observar en los medios urbanos y rurales que los profesores ladinos y mestizos discriminaran a los indios que intentaban ladinizarse. Para muchos la profesión podía significar el pase a ladino, al igual que establecer distancia económica con el resto de la población indígena, podía ayudar a marcar límites en las relaciones interétnicas.

Los profesores ladinos por lo general se negaban a trabajar en escuelas rurales, casi siempre preferían trabajar en escuelas urbanas o estar cerca de las ciudades. Moisés Sáenz, en su trabajo sobre el proyecto Carapan, menciona que era muy difícil encontrar a profesores para atender el proyecto educativo de los purepechas de la Cañada de los Once Pueblos, no tanto porque no hubiera personas nativas con estudios, sino porque los que tenían algún nivel educativo ya no estaban interesados en trabajar en una comunidad indígena, al contrario, lo que querían era volverse profesores, abandonar la comunidad para luego irse a las ciudades.

Esto era así porque en el ambiente social los indios “metamorfoseados” por efecto de algún nivel educativo adquirido o por estar casados con ladina, en cierto modo eran considerados y tratados como ladinos y no como indios. En algunos lugares no era suficiente con el hecho de “revestirse” con la profesión de maestro o casarse con ladina o mestiza, era aún más importante dejar de participar de las fiestas y cargos de su comunidad como un acto firme de negación a su condición de indio. En otros casos los aculturados y “revestidos” con la profesión de maestros no podían escapar a la etiqueta de indios renegados y ser aceptados como tales, como profesores indios dentro del magisterio.

En el proyecto Carapan,[6] Moisés Sáenz planteó la preocupación de impulsar la educación de los pueblos indios a partir de un modelo distinto de los que se habían desarrollado antes, como los de las misiones culturales y las escuelas rurales. Sáenz pensaba que los profesores que atendieran las nuevas escuelas de indios debían tener un perfil distinto; primero, ser nativos indígenas, con arraigo en la comunidad, que estuvieran dispuestos a no abandonar sus orígenes y ser bilingües. Tener al mismo tiempo un sentimiento de progreso y superación. Aunque breve, el proyecto Carapan dio algunas pautas para lo que sería en adelante la escuela indígena, una empresa civilizatoria por definición, donde los profesores debían ser parte de los pueblos y comunidades y formarse para servirles en su desarrollo. Las tareas de los profesores indios serían principalmente aculturizadoras, no limitarse a enseñar a leer y escribir.

Intermediación y conflicto

"Ser indio para ser profesor" parece ser una expresión adecuada para denominar el cambio que sufrió la identidad de los profesores indígenas en la nueva época del indigenismo, que se inaugura a principios de los 60; de cualquier modo indica una transformación, así como la base de una corriente intelectual naciente que forjaría una nueva figura social: el profesor indígena como intermediario cultural y promotor de la aculturación.

Con este nuevo indigenismo parecía que las cosas podrían sufrir algunos cambios importantes y borrar los conceptos sentenciados por la escuela rural. Aunque se comenzaba a percibir el cambio de estatus de los profesores indios, no era del todo evidente el cambio de identidad indígena, pues el ser indígena continúa negándose como en el pasado. La vieja idea externalista de inducción del cambio cultural y lingüístico de las poblaciones indígenas poco a poco empieza a ser abandonada y en su lugar va surgiendo la concepción del desarrollo interno y dual de la sociedad indígena.

[6]La estación experimental de incorporación del indio, en 1932 en Carapan, tuvo como objetivo principal estudiar y planear la asimilación de la población indígena al medio mexicano.

Durante esta nueva época del indigenismo, el mestizaje, la aculturación y las relaciones interétnicas formaban el nuevo trasfondo que permitiría discutir las soluciones al llamado "problema del indio". Desde Sáenz se clamaba que el nuevo movimiento educativo indigenista no debía limitarse a mantener escuelas especiales para indígenas (escuelas rurales, escuelas granjas e internados), que más bien remitían al separatismo y segregación, sino constituir verdaderos centros educativos de integración del indio, con profesores nativos motivados por los problemas de sus comunidades y no con profesores rurales tradicionales que lo único que los movía era el interés arqueológico y folklórico del indio.

El propósito de Sáenz de formar a profesores nativos para una educación con fines civilizatorios fue realmente concretado hasta 1962, con la formación de los promotores culturales bilingües.[7] Los jóvenes promotores bilingües reclutados durante ese año estaban motivados por el interés de obtener un salario fijo y por el deseo de mejorar en sus niveles de vida, pero también había la esperanza de que la escolarización los facultara para la obtención de una buena posición en la comunidad y los dotara de cierto poder para influir en las decisiones comunitarias. Precisamente éste es el tipo de perfil buscado por las agencias indigenistas; esperaban de los promotores actitudes progresistas e intereses por el desarrollo de sus comunidades; este perfil facilitaría el objetivo de establecer agentes culturales de mediación y solución de los problemas interculturales.

Aguirre Beltrán (1957) señala que esta idea bien podía darse mediante una agencia destinada a la capacitación de los promotores; así se creó la Escuela Formativa de Promotores Culturales –que fue prevista y de hecho funcionó en los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI), no con ese nombre sino como Programa de Capacitación de Promotores–.

[7]En 1963, el Instituto Nacional Indigenista crea un programa de reclutamiento y formación de promotores culturales bilingües, especialmente para atender necesidades educativas de los grupos indígenas. Los cursos de formación planteaban la necesidad de introducir elementos de didáctica para la enseñanza del español, así como elementos para la enseñanza de las matemáticas. Los cursos contemplaban también la enseñanza de los primeros auxilios y la prevención de enfermedades, así como el ejercicio físico y actividades productivas, agrícolas y artesanales. Este grupo de promotores culturales ha sido pionero en diversos ámbitos de la acción indigenista: la mayor parte de este grupo fue reclutado en los años 70 para formar la planta docente de la SEP, y de esa manera constituir el llamado subsistema de educación indígena. Algunos promotores fueron becados para continuar estudios en universidades y escuelas agrícolas.

En éstos se ofreció una preparación básica común, que pretendía especializar a los promotores en actividades específicas. Particularmente fueron entrenados en administración pública, educación fundamental, salubridad, actividades agropecuarias, cooperativismo, etcétera.

Respecto al cambio de identidad de los promotores se advertían varios problemas: como agentes de aculturación debían lograr mantener un equilibrio entre los valores de su cultura y los de la cultura occidental. En los propósitos de la acción indigenista moderna era decisiva la personalidad de los sujetos para medir los efectos de aculturación y la inducción de elementos de la cultura occidental. Aguirre Beltrán (1976) consideraba que frente a este fenómeno aparecía de forma latente una doble amenaza: desarraigar al promotor de su ambiente y divorciarlo de su cultura llevaría al fracaso toda acción indigenista; lo mismo que dejar sin control el proceso de aculturación iniciado por los promotores podría provocar cambios no deseados.

> El peligro de una desorganización en la personalidad es mayor en aquellas sociedades que participan de muy bajos niveles de aculturación, ya que la inducción revolucionaria de elementos nuevos, a que tiene el promotor altamente aculturado, puede hacerle perder su estatus adscrito y su posición de líder en el propio grupo (Aguirre Beltrán, 1976: 325).

Para enfrentar esta doble amenaza se propusieron acciones preventivas, como poner en manos de los intermediarios ladinos el proceso de aculturación, en el nivel en que lo dejaran los promotores indígenas. Este grupo de ladinos estaría integrado por profesionistas y trabajadores sin grado académico que pudieran desempeñar tareas especializadas de bajo nivel técnico, maestros rurales, enfermeros, trabajadores sociales, técnicos agrícolas, y serían entrenados para llevar a las comunidades indígenas conocimientos y habilidades, superiores a los que pudieran proporcionarles los promotores. Este grupo, a pesar de su bilingüismo y relación con el medio indígena, formaría parte de los agentes de aculturación extraños a la comunidad en cuyo seno actúan.

Este periodo, de 1962 a 1970, fue particularmente importante para el discurso de la identidad étnica de los profesores. Primero, porque de

aquí emerge el discurso indigenista que asocia social y pedagógicamente a los promotores culturales y a los profesores indígenas bilingües, con docentes nativos encargados de adaptar los objetivos de la escuela a una realidad de la que ellos mismos forman parte, como personal con problemas culturales y lingüísticos y como personal de tercer nivel en la jerarquía indigenista. Segundo, se les relacionaba también con un personal *lego* y "deficitario" en su formación y preparación docente, que atendía alumnos con problemas de aprendizaje. El carácter "deficitario" era atribuido por la condición de personal que trataba de resolver los problemas del alumnado de manera espontánea, sin aplicar conocimientos estrictamente pedagógicos.

Actualmente, si bien esta imagen ha cambiando, aún se conservan algunos prejuicios y estereotipos respecto de sus funciones como agentes sociales "deficitarios" de las comunidades; todavía son considerados sujetos que ocupan puestos laborales de bajo prestigio social; en diversos medios sociales y académicos no se les reconoce como docentes; más bien se les identifica como parte de un sector todavía segregado y deficitario.[8]

Resistencia cultural y autonomía

La intermediación cultural como forma de expresión de la identidad étnica de los profesores indígenas fue planteada por primera vez en 1973, por la Organización de Profesionales Indígenas Náhuatl (OPINAC) y retomada posteriormente, en 1977, por la Asociación Nacional de Profesionales Bilingües, A.C. (ANPIBAC).[9] Desde entonces, los profesores indígenas plantearon el problema de encontrarse en una situación *incómoda*, principalmente por el conflicto que había suscitado el hecho de ser profesores indígenas y tener que responder al mismo tiempo a demandas del sistema educativo nacional, y convertir a los niños indígenas en mexicanos hispanohablantes.

[8] Véase el trabajo de Nicanor Rebolledo y Elena Cárdenas. "Tolimán", en: revista *Pedagogía*, vol. 13, núm. 4, invierno de 1998, México, UPN.

[9] Véase Kjeld K. Lings. *Las organizaciones de México, frente a la política indigenista del gobierno*. México, Dirección General de Culturas Populares, 1982.

Esta situación *incómoda* planteó también la revisión de los enfoques pedagógicos tradicionales y llevó a los profesores indígenas a la necesidad de sustituir lo que llamaron la "educación para indígenas" por un concepto de educación indígena efectiva, bilingüe y bicultural. La efectividad de la educación era posible siempre y cuando existiera la posibilidad de trabajar con contenidos curriculares étnicos y con contenidos culturales universales, integrados en la enseñanza y dentro del desarrollo de las competencias del profesor y del alumno.

Este discurso de identidad de los profesores indígenas se ha manifestado de diferentes maneras: primero, se opuso a los modelos pedagógicos de la escuela oficial debido a que ejercían presión sobre la cultura indígena; así como también desplegó una serie de condenas contra la cultura occidental porque promovía mediante la escuela valores discriminatorios hacia la cultura indígena.

Quizá una de las primeras batallas de los profesores indígenas para contrarrestar esta corriente civilizatoria de la escuela oficial consistió en establecer escuelas indígenas a lo largo y ancho del territorio y luego atenderlas de una manera diferente de lo acostumbrado, lo que significó, entre otras cosas, entablar una lucha cultural que pretendía contrarrestar la fuerza que había adquirido la educación tradicional en las comunidades y comenzar a tejer sobre un nuevo entramado ideológico.

Esta lucha llevaría a los profesores indígenas a realizar una de las primeras hazañas con signos de identidad indígena. La tarea de construir un currículum escolar basado en la filosofía indígena y de formar a los profesores indígenas nativos en los nuevos enfoques educativos, era un objetivo casi imposible si no se transformaba la identidad indígena enajenada. Parecía que en términos ideológicos la tarea resultaba diáfana y sencilla, pero en el terreno pedagógico era como entrar a un mundo fantástico. En principio, para muchos profesores era difícil considerar los elementos culturales indígenas en la enseñanza y tampoco era convincente la idea de abandonar su papel de agente civilizador. Por ello, lejos de sentirse motivados por la nueva educación bilingüe, se sentían cada vez más defraudados. Tal vez porque en la práctica etnicista de los líderes de las organizaciones de profesionales indígenas, que pugnaban por la educación bilingüe, descubrían bastantes incongruencias, se re-

velaban los verdaderos intereses de la nueva élite intelectual que había encumbrado la cima del poder, gracias al pregón de la política etnicista. Pronto también el sentimiento de frustración vino acompañado de discusiones que llevaron a cuestionar, incluso, la viabilidad de la educación bilingüe.

Sin embargo, en lo gremial, los profesores reagrupados en el sindicato de maestros tomaron las banderas indígenas para luchar por un lugar dentro de la estructura sindical y así ocupar posiciones políticas para supuestos beneficios indígenas. De ese modo, los puestos y plazas conquistados fueron poco a poco controlados bajo los criterios de pertenencia indígena y filiación sindical. Para muchos aspirantes a plazas de profesor bilingüe, inicialmente desindianizados, significó pasar por un proceso de reindigenización como el que se ha descrito anteriormente. Este tipo de identidad indígena generada por el sindicato ha tenido como base una retórica y un vocabulario que no se distingue, en lo fundamental, de aquel construido por las organizaciones de profesionistas indígenas. En este punto no percibimos giros de identidad, más bien detectamos disidencias y escisiones políticas, detonadas desde las cúpulas del partido oficial.

La identidad indígena forjada por el sindicato contempla únicamente algunas fórmulas retóricas de revitalización lingüístico-cultural y algunos valores afirmativos del ser indígena. En la actualidad, por ejemplo, encontramos en sus programas de educación bilingüe intercultural una tendencia clara, que se manifiesta de diversas formas: la sobrevivencia política a base de imprimir declaraciones y recomendaciones, la necesidad de mantener posiciones sindicales y una interlocución con esferas del gobierno.

Al lado de dichas posturas indigenistas y sindicales, ha entrado a escena una corriente panindia, de la cual ya nos hemos referido antes, y cuyo principal planteamiento ha sido pugnar por la indianidad del indio, por encima de su condición social. Esto, por supuesto, ha permeado, en los últimos tiempos, el conjunto de situaciones gremiales e ideológicas. Podemos considerar que la primera corriente indianista tuvo su epicentro en la Declaración de Barbados y proliferó en México a base de algunas elaboraciones teóricas a cargo de Guillermo Bonfil. Algunos programas educativos se han inspirado en sus planteamientos básicos, entre otros, el concepto de etnodesarrollo, el cual fue llevado a

la educación para reconocer los contenidos culturales étnicos y potencializarlos como instrumento de liberación indígena.

Después de esta primera oleada etnicista han florecido organizaciones indianistas caracterizadas por la diversidad. De acuerdo con Favre (1998), hay necesidad de distinguir entre la indianidad propia del indio y la indianidad propagada por las organizaciones indianistas. La primera es una identidad objetiva impuesta desde el exterior y asumida por el indio tradicional, la cual se ve reforzada por su modo de ser, su lengua y su entorno cultural; y la indianidad de las organizaciones indianistas corresponde, más bien, a una visión subjetiva, nacida de la marginalidad y la exclusión, construida por una *intelligentsia* blanca a partir de ciertos valores milenarios de las culturas indígenas.

De cualquier manera, lo que hace común a estos movimientos es el reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas. A su vez, coinciden en su lucha frontal contra el Estado nacional y en la impugnación a la cultura occidental enajenante. Al retomar los valores indígenas buscan cierta autenticidad cultural y pureza originaria, con el fin de restablecer poderes étnicos capaces de abonar elementos a la liberación y la autonomía indígenas. Mientras que algunas organizaciones enfatizan en la necesidad de preservar los valores culturales y combatir la aculturación, otras se enmarcan dentro de los derechos culturales y lingüísticos. Los profesores indígenas se encuentran distanciados de estas luchas típicamente indianistas.

Los profesores indígenas no siempre han sido los mejores jueces para juzgar su propia identidad, no obstante, se dicen los mejores aliados de la cultura indígena. Así, además del distanciamiento con respecto a su comunidad de origen y del abandono de su lengua, son el mejor ejemplo de rompimiento con su cultura. Esto nos hace saber que la identidad indígena de los profesores proviene, no de los valores esenciales de las culturas indígenas, sino de referentes occidentales y de la interacción social dentro de un mundo no indígena.

La etnia y el gremio

Dentro de la actual planta docente indígena se mezclan al menos tres diversas generaciones, desde profesores pioneros del servicio de promotores culturales (reclutados por el ini durante los primeros años de la década de los 60), hasta jóvenes bachilleres de recién ingreso al sistema de educación indígena. Los primeros conforman un grupo numeroso, los cuales a su ingreso apenas si contaban con estudios de primaria. Otro conglomerado aún mayor es el de quienes fueron formados en la ideología de la participación indígena y en la educación bilingüe bicultural.

De acuerdo con Nahmad (1980: 20), en 1963 había 350 promotores culturales, trabajando en 5 regiones indígenas del país (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo y Chihuahua); para 1968 el número se elevó a 2 150 y para 1970 sumaban 3 815; Sin embargo, al finalizar el periodo escolar de 1979 se contaban ya 11 180 profesores y estimaban que para 1982 podrían alcanzar a formar una planta de 21 mil docentes, cantidades bastante importantes para este sector educativo. Hasta ese entonces, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio era la única institución encargada de formar y actualizar a este grupo numeroso de profesores reclutados por el ini y por la naciente Dirección General de Educación Indígena (dgei).

Actualmente, los profesores indígenas bilingües constituyen un importante segmento de población del magisterio nacional que alcanza un total de 47 814 integrantes. Las cifras oficiales de la dgei estiman que 1 726 trabajan en educación inicial, 13 608 en educación preescolar y 32 480 en educación primaria.[10] La mayor parte de la planta se concentra en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Quintana Roo, Puebla, Hidalgo, Veracruz y Tabasco.

Según las tasas de escolaridad de este importante cuerpo académico de educación preescolar y primaria, las mayores cifras se concentran en los niveles de bachillerato terminado y licenciatura incompleta.[11] Los

[10]Dirección General de Educación Indígena, Subdirección de Planeación y Sistemas de Información. Estadística Básica de Educación Indígena, inicio de ciclo escolar 1999-2000.

[11]Hay 1 646 docentes con secundaria terminada; 1 226 con bachillerato incompleto; 10 989 con bachillerato terminado; 666 con normal básica incompleta; 6 246 con normal básica terminada;

índices porcentuales nos señalan que 49.41% de los docentes cuenta con bachillerato terminado, mientras que 44.31% han cubierto los estudios de licenciatura, pero aún no se han titulado. Cabe destacar que pese a estas cifras, el sistema se encuentra en niveles altos de rezago, pues aún observamos a profesores que trabajan en condiciones de personal *lego,* con apenas la primaria terminada.

La diversidad generacional de la actual planta conforma un gran abanico de grupos que manifiestan hoy día claras distinciones en cuanto a sus prácticas político-sindicales y al quehacer educativo. No obstante que los primeros profesores educados en la filosofía de la escuela rural mexicana tuvieron, durante mucho tiempo, una fuerte influencia en las generaciones posteriores de promotores culturales bilingües, al grado de reproducir los mismos modelos educativos, se puede hacer patente una cierta distancia entre unos y otros, notándose en consecuencia posiciones contrastantes que los separa. Así, mientras que las generaciones de profesores de la escuela rural mexicana se cuestionaban sobre el quehacer de la pedagogía, a los promotores culturales les inquietaba la identidad como herramienta fundamental.

La presencia de múltiples generaciones no sólo es expresión de diversidad en cuanto a estilos y estereotipos relacionados con la identidad, también revela estructuras de poder dentro del magisterio; lo que supone que la identidad indígena, además de ser un componente ideológico creado por la diversidad generacional, es un proceso político, dentro del cual el gremio debate posturas culturalistas y etnicistas.

Las primeras generaciones de castellanizadores ocupan en la actualidad los más altos cargos directivos de la SEP en las entidades y las diversas regiones del país, así se les puede ver como jefes de departamento, jefes de zona de supervisión, supervisores o directores de escuela. El grueso de la población magisterial está conformado por jóvenes profesores cuyo perfil académico ya no es únicamente la normal básica, sino el bachillerato y la licenciatura, además manejan un discurso de identidad orientado por la recuperación lingüística y cultural.

---

1 821 con normal superior incompleta; 1 981 con normal superior terminada; 10 145 con licenciatura incompleta; 7 537 pasantes de licenciatura; 1 456 titulados de licenciatura; 151 con estudios no concluidos de maestría y 76 con título de maestría.

En términos de las relaciones interétnicas, muchos estudiosos[12] de la materia han llegado a suponer que los profesores indígenas han sido parte constitutiva de los agentes de intermediación cultural, pues han ocupado espacios estratégicos de negociación en el ámbito de la cultura y en el de las relaciones de dominación. El concepto de "intermediario cultural" debe ser considerado en términos de un agente que ocupa el espacio de las actividades simbólicas y las prácticas destinadas a eliminar los límites que marcan las fronteras culturales; en las esferas de negociación se establecen distintos criterios para manejar las relaciones de conflicto, así como su ubicación dentro de los movimientos étnicos.

La separación del Sistema de Educación Indígena de la estructura del Sistema Educativo Nacional ha creado tensión en muchos lugares, provocando segregación y una separación aún mucho mayor, no sólo desde el punto de vista administrativo sino también pedagógico-político. Los profesores del sistema formal no indígena construyen un discurso para refutar la viabilidad de una educación indígena diferenciada y de un sistema administrativo propio.

El argumento presenta tres vertientes: la primera es "la escasa e improvisada formación de los profesores indígenas comparada con la de los no indígenas. Los del primer grupo se reclutan apenas concluyendo la primaria y no hablan un español estándar". La segunda, se expresa como un sentimiento de rechazo hacia los profesores indígenas, quienes desde la fundación de este tipo de servicios hasta la actualidad, han ocupado los puestos directivos. Y la tercera se manifiesta en términos de que las autoridades educativas y los poderes locales favorecen al Sistema Indígena de Educación en detrimento del sistema formal no indígena.[13]

Si nos asomamos a cualquier escuela del sistema de educación indígena de cualquier parte del país y tratamos de comparar los métodos de trabajo que utilizan los profesores, no vamos a encontrar ninguna diferencia con respecto de los métodos que usan los profesores del sistema

[12]Ver los trabajos de Luis Vázquez León. *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*. SEP/Conaculta, 1992; y el de María Eugenia Vargas. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México, CIESAS, 1994.
[13]Nicanor Rebolledo y Elena Cárdenas. "Tolimán", en: revista *Pedagogía*, vol. 13, núm. 4, invierno de 1998, México.

regular no indígena. Tal vez la única diferencia es que en las escuelas indígenas encontramos la asistencia de niños indígenas, en ocasiones en su mayoría bilingües, atendidos por un profesor indígena, ajeno a la lengua que hablan los alumnos.

Mostrada así la situación, resulta casi ocioso preguntarse por los motivos que mantienen separados los sistemas educativos. ¿Qué sentido tiene seguir manteniendo tal separación, si se hace exactamente lo mismo en los dos tipos de escuela? ¿Acaso no sería mejor integrar un solo sistema, es decir, un sistema homogéneo? Efectivamente, la separación de los sistemas educativos no está marcando ningún tipo de alteridad cultural, más bien acentúa, exclusivamente, una diferenciación administrativa y política. Esto no quiere decir otra cosa sino que la educación bilingüe no ha cumplido con sus objetivos, y que no se ha mostrado interés de las instituciones educativas en desarrollarla. La diferencia que hoy apreciamos entre un sistema y otro es simplemente de forma, pero no de fondo. Mantenerla así, tal vez sea parte de los intereses del Estado, es decir, de no alejarse completamente del indigenismo integrador.

La educación indígena y sus posibilidades de desarrollo autónomo plantean a los profesores retos muy importantes. La identidad indígena como instrumento supone la adopción de una posición estratégica del mentor indígena, de acción autónoma frente al aparato educativo, y también ante el discurso normativo de la pedagogía. La acción autónoma no significa escisión del aparato educativo nacional, más bien representa un planteamiento crítico y una posibilidad de desarrollo intelectual, democrático e intercultural.

A modo de conclusión

La identidad indígena ha sido tan diversa como exuberante en la historia mexicana. Cada época histórica ha contado con sus propias formas de identidad; desde las que han marcado posiciones de casta hasta los fundamentos de origen multicultural. De igual manera, los profesores indígenas han experimentado distintas formas de identidad; en ocasiones el

papel de agente de aculturación lo obligaron a renegar de su origen indígena; como intermediario y regulador del disenso cultural, construyó una identidad basada en referentes indígenas y occidentales; su posición de guardián del legado cultural le ha permitido reelaborar una identidad indianista, a pesar de las complejas consecuencias que acarrea el hecho y sobre todo ante la necesidad de afianzar su identidad.

El concepto indio como categoría colonial y como base de una relación interétnica de dominación, ha sido retomado por distintos movimientos indígenas modernos dándole un carácter distinto y contenido político emancipatorio, así como para recategorizarlo como una fuerza política cuyo alcance todavía no percibimos a cabalidad. La adopción del concepto de indio dentro de algunas organizaciones indígenas ha permitido reforzar el carácter y el alcance de las luchas indígenas. En los últimos tiempos esta perspectiva indianista de la identidad forma parte ya de un movimiento social generalizado, que comienza a modificar no sólo las reglas del juego político, sino también las nociones equívocas de los profesores indígenas acerca de la identidad.

Desde hace algunos años, grupos, organizaciones y asociaciones civiles de profesores de distintas partes plantearon traspasar la crisis de identidad con programas educativos alternativos, con actividades afirmativas de difusión cultural, de mantenimiento y de desarrollo lingüístico. Sin negar la contribución del EZLN en la transformación de la "falsa conciencia indígena". Sin duda, los pequeños grupos de profesores agrupados en academias y asociaciones civiles están aportando, hoy día, elementos para la construcción de las nuevas identidades.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo. "Integración regional", en: Juan Comas. *La antropología social aplicada en México*. México, Instituto Indigenista Interamericano, Serie Antropología Social núm. 16, 1976.

Antología: el indio en la reinterpretación de la cultura. México, Ediciones Oasis, 1970.

Barth, Fredrik. *Political landership among Swat Pathans*. London School of Economics, Monographs on Social Anthropology núm. 19. The Athlone Press, University of London, 1972.

_____. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976.

_____. *Cosmologies in the making. A generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Cambridge University Press, 1993.

Baumann, Gerd. *El enigma multicultural*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

Comas, Juan. *La antropología social aplicada en México.* México, Instituto Indigenista Interamericano, Serie Antropología Social núm. 16, 1976.

Favre, Henry. *El indigenismo*. México, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 1998.

Gamio, Manuel. *Consideraciones sobre el problema indígena*. México, Instituto Indigenista Interamericano, Serie Antropología Social núm. 2, 1966.

Kuper, Adam. *Culture. The anthropology account*. Harvard University Press, 1999.

México íntegro (ensayo crítico de Higilio Álvarez). Edición homenaje de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, México, 1976.

Montes García, Olga. "Maestros en zonas indígenas: ¿Intermediarios culturales y/o políticos?", en: *Nueva Antropología*, núm. 48, México, UAM-I y Grupo GV Editores, 1995.

Nahmad Sitton, Salomón. "La educación bilingüe bicultural para las regiones interculturales de México", en: *Indigenismo y lingüística.* Documento del foro "La política lingüística en México". México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.

Nolasco Armas, Margarita (coord.). *Estratificación étnica y relaciones interétnicas*. México, INAH, Colección Científica núm. 135. Etnología, 1984.

Ramírez, Rafael. *La escuela rural mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública, SepSetentas núm. 290, 1976.

Sáenz, Moisés. *Carapan*. Morelia, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado de Michoacán, 1966.

Sollors, Werner. *Beyond ethnicity. Consent and descent in American culture.* Oxford University Press, 1986.

Vázquez, León Luis. *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Regiones, 1992.

Los contenidos de aprendizaje en la enseñanza intercultural

Laura Elena Ayala Lara

Introducción

El propósito de este trabajo consiste en reflexionar sobre *cómo lograr que los alumnos desarrollen su pensamiento y valoren su cultura cuando están aprendiendo contenidos escolares. Cómo concederles a cosmovisiones con diferente legitimidad social, espacios de equidad en los contenidos escolares, sin restarle valor a la conformación de una identidad nacional*. Esto es relevante, en la medida en que se analice la pujanza que el proyecto de educación intercultural ha tenido en el presente; propuesta tendiente a establecer un marco de relaciones, donde las diferencias no sean vistas como un obstáculo infranqueable que hay que eliminar, sino como un aspecto que hay que reivindicar.

Intentar responder a tales interrogantes es un proceso bastante complejo, sobre todo si se toma en cuenta que las propuestas curriculares que se han desarrollado en México se construyen bajo un enfoque homogeneizador, en el que la integración de los alumnos a una cultura nacional ha sido un propósito incuestionable. Por ello, es necesario

cambiar el rumbo e interpelar por una política educativa que incluya, en su proyecto, el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Para que tal planteamiento se concrete en una propuesta específica, es necesario que los programas escolares contemplen *una orientación que recupere las fortalezas cognitivas de sus alumnos y que permitan la coexistencia de cosmovisiones diferentes en planos de igualdad, sin dejar por ello de fomentar la identidad nacional.* Esto implicaría que los contenidos de aprendizaje deberían contener distintas formas de interpretar el conocimiento, asumiendo procedimientos y actitudes diversas frente a él. A la vez permitiría que los alumnos elaboren relaciones e inferencias, y con ellas enriquezcan sus propias maneras de conocer, provocando así el aprecio hacia su cultura y hacia su propia personalidad, sin dejar por ello de sentirse mexicanos.

A fin de desarrollar las ideas hasta aquí vertidas he estructurado este trabajo en tres grandes rubros:

- En el primero, caracterizo los contenidos de aprendizaje señalando su origen, organización y rasgos específicos.
- En el segundo, señalo la concepción de alumno que debe imperar en los docentes para lograr en sus alumnos: el desarrollo de su pensamiento, la valoración de su cultura y una formación eficaz que los oriente a resolver con éxito las demandas sociales del nuevo mundo.
- En el tercero, muestro la complejidad que existe al enseñar contenidos que representen equitativamente a culturas cuyas cosmovisiones en ocasiones son antagónicas y señalo cómo, para que exista tal representatividad en los contenidos de aprendizaje que se enseñan en contextos interculturales, es fundamental que se establezca un diálogo entre la cultura nacional y las culturas minoritarias.

Características de los contenidos de aprendizaje

Para analizar cómo la enseñanza de los contenidos de aprendizaje en un ambiente intercultural puede lograr en los alumnos el desarrollo de su

pensamiento y la valoración de su cultura, es necesario describir qué son los contenidos, cómo surgen, cómo se organizan y qué rasgos poseen. Para caracterizarlos iniciaré con una descripción general, incluyendo posteriormente una semblanza más fina sobre tal concepto.

a) Origen y organización de los contenidos en una propuesta curricular

La Secretaría de Educación Pública caracteriza los contenidos de aprendizaje de la siguiente manera: "Expresiones de una parte de la cultura que se seleccionan para ser transmitidos y adquiridos por los alumnos a través de experiencias educativas escolares."[1]

Si comprendemos por cultura la cosmovisión, los valores, las costumbres y las formas de vivir de un grupo determinado, podemos cuestionar tal caracterización de la siguiente manera: ¿a cuál cultura se refieren: a la cultura occidental, a las culturas indígenas, a ambas? Lo anterior nos lleva a analizar cómo la enseñanza de los contenidos de aprendizaje, desde una perspectiva intercultural, implica cuestionar sobre qué parte de cultura se seleccionará, es decir, si ésta representa equitativamente a las distintas cosmovisiones de los diferentes grupos culturales. De ahí su complejidad, pues, ¿cómo legitimar en un plano de igualdad a cosmovisiones tan diversas? o ¿cómo otorgarle un *status* equitativo cuando en ocasiones éstas son contrarias?

Antes de ahondar sobre tales interrogantes, describiré cómo surgen y se organizan los contenidos en una propuesta curricular, ya que teniendo claridad sobre qué son y qué funciones desempeñan en la formación de los alumnos, podremos argumentar con mayor precisión qué parte seleccionada de la cultura queremos transmitir y para qué.

Considerando que los contenidos de aprendizajes son el material a través del cual se expresan las nociones, habilidades y actitudes legitimadas socialmente, se busca, a través de su enseñanza, que los alumnos las asuman, pretendiendo en ellos no sólo la conformación de nociones amplias sobre los fenómenos naturales y sociales, sino también la ad-

[1] SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente.* México, SEP-DGEI, 1999, p. 38.

quisición y el desarrollo de habilidades que les son necesarias para el aprendizaje permanente.[2]

Como ya señalé, si los contenidos son una expresión de una parte de la cultura que se selecciona, debemos entender que algunos tendrán prioridad sobre otros, y que su organización estará en función de cómo también se construye y comparte el conocimiento socialmente validado.

En este sentido, el plan y los programas de estudio de nivel nacional son la forma convencional que se ha utilizado para organizar los contenidos, ofreciendo un panorama general sobre distintos fenómenos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la conformación de valores que demuestren una actitud de respeto y valoración hacia la cultura, ya sea la propia o las ajenas.

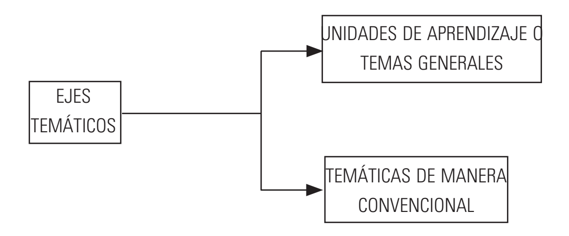
Para el Plan Curricular de Educación Primaria (1993), los contenidos se encuentran organizados en ocho asignaturas, buscando con ellas responder a dimensiones diferentes de la realidad. Las asignaturas de español y matemáticas tienen prioridad sobre todas las demás, otorgándoles un mayor número de horas a la semana. La asignatura conocimiento del medio, se imparte en primero y segundo grados, dividiéndose en los posteriores en cuatro asignaturas para tratar aspectos más finos sobre tales fenómenos. Estas asignaturas son: ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica.

En los programas de estudio, los contenidos de aprendizaje se encuentran organizados por *ejes temáticos*, los cuales se emplean como recursos para organizar didácticamente las partes de la cultura seleccionada. Tal organización se lleva a cabo en función de líneas de trabajo que se combinan de tal manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.[3]

Por ejemplo, con los ejes temáticos de la asignatura de español se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad comunicativa en la lengua, a partir de incluir cuatro temáticas; a saber: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexiones sobre la lengua.[4]

[2]La descripción que enfatiza cómo los contenidos se estructuran por conocimientos, habilidades y actitudes, será desarrollado cuando se haga referencia a sus rasgos.
[3]SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria, p. 25.
[4]*Ibid*., p. 15.

A su vez, los ejes temáticos están estructurados bajo dos procedimientos, los cuales contribuyen en la organización de los contenidos:



Las *unidades de aprendizaje* son objetivos que se centran en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua. Por ejemplo, la lengua hablada o escrita en español (ver tabla 1) o las operaciones numéricas en matemáticas.

Tabla 1[5]

Grado	Ejes temáticos	Unidades de aprendizaje sobre la lengua hablada
1o.	Lengua hablada Lengua escrita Recreación literaria Reflexión sobre la lengua	• Predicción de secuencias en el contenido de textos • Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones • Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios
3o.	Lengua hablada Lengua escrita Recreación literaria Reflexión sobre la lengua	• Fluidez en el desarrollo de diálogos, narraciones, descripciones y comentarios sobre un tema • Exposición de temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos • Adecuación del tono y volumen de voz en las diversas situaciones comunicativas • Normas de intervención en discusiones. Respeto al turno • Planeación y realización de entrevistas
6o.	Lengua hablada Lengua escrita Recreación literaria Reflexión sobre la lengua	• Planeación de exposiciones o presentaciones orales, elaboración de esquemas para exposición • Uso de apoyos para intervenciones orales • Uso de vocabulario adecuado para situaciones específicas • Formulación y exposición de juicios personales sobre algún tema elegido por los alumnos • Práctica de debate • Manejo de gestiones y entrevistas para solicitar información, etcétera

[5]SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria, p. 33-35.

Los *temas generales* son aspectos que se desarrollan a lo largo de todo un ciclo, cuya secuencia permitirá a los alumnos ampliar sus nociones respecto a este aspecto. Por lo tanto, los temas generales tratan un conjunto de tópicos que se pueden agrupar y que se van trabajando primero de manera general para posteriormente ampliar la apreciación que se tenía inicialmente. Aun cuando los ejes temáticos siguen siendo los mismos en todos los grados, éstos tienen expresiones diferentes en los temas generales.

Así, en la asignatura de ciencias naturales, el eje de los seres vivos en primer grado tiene su representación en la diferenciación entre los distintos seres y sus contextos; mientras que, en tercero, este mismo tema se amplía tratando la relación entre las plantas y su hábitat; en quinto, el conocimiento sobre dicho eje se complejiza aún más incorporando cuestiones sobre su composición celular y los ecosistemas (ver la tabla siguiente).

Tabla 2[6]

Grado	Ejes temáticos	Temas generales
1o.	• Los seres vivos • El cuerpo humano y la salud • El ambiente y su protección • Materia, energía y cambio • Ciencia, tecnología y sociedad	Plantas y animales Diferencias y semejanzas entre plantas y animales Plantas y animales en casa y en el entorno inmediato La germinación
3o.	• Los seres vivos • El cuerpo humano y la salud • El ambiente y su protección • Materia, energía y cambio • Ciencia, tecnología y sociedad	La respiración, función común en los seres vivos El agua y el aire. Su relación con las plantas La planta Cadena alimenticia
5o.	• Los seres vivos • El cuerpo humano y la salud • El ambiente y su protección • Materia, energía y cambio • Ciencia, tecnología y sociedad	La célula Características de los organismos unicelulares y pluricelulares Capacidad de las plantas para producir su alimento Diversidad biológica Ecosistemas artificiales La combustión, un ejemplo de fenómeno químico necesario para los seres vivos

[6] *Ibid.*, p. 79-87.

Por último, se ha incluido un rubro sobre temáticas de manera convencional para las asignaturas de: historia, geografía, educación cívica, artística y física, ya que por tener cortes específicos, su agrupamiento en temas generales sería forzado. Aquí se puede encontrar desde el tema de la familia y la casa o la introducción al estudio del pasado hasta la Edad Media europea, entre otros.[7]

Tomando como ejemplo los contenidos incluidos en los programas de historia, podemos observar cómo éstos se organizan por temas convencionales, los cuales buscan presentar un bosquejo general sobre distintos acontecimientos tanto de México como del mundo en general, que han repercutido en el devenir de la humanidad. Los contenidos están organizados de manera progresiva, partiendo de lo más cotidiano y presente para el alumno –como son los ocho bloques que se trabajan en primer grado– hasta llegar a lo más lejano y general, logrando con ello una comprensión mayor del presente: *quiénes somos y cómo es nuestro entorno.*

Por último, cabe aclarar que los contenidos guardan una estrecha relación con el enfoque pedagógico utilizado y con los propósitos de cada programa. Así, en el caso de las ciencias naturales, éste consiste en "que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiestan en una relación responsable con el medio natural".[8] Tal propósito exige estimular en los educandos "su capacidad de **observar y preguntar**, así como de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno".[9] De esta manera, los contenidos son abordados a partir de situaciones familiares para los alumnos, logrando con ello la reestructuración de sus conocimientos personales, cuestión indispensable para la apropiación del conocimiento.

b) Los contenidos y sus rasgos específicos

Como se acaba de señalar, los contenidos se desprenden directamente del plan y programas de estudio; a través de ellos se busca asegurar que los alumnos:

---

[7] *Ibid.*, p. 74.
[8] *Idem.*
[9] *Ibid.*, p. 73.

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales.
2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.[10]

Como se podrá observar, tales objetivos se orientan no sólo a la apropiación de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, valores y actitudes. De ahí que los contenidos puedan caracterizarse no únicamente atendiendo a la organización que el plan y los programas les otorgan, sino también se pueden caracterizar centrándose en sus rasgos específicos.

Haciendo esta diferenciación podemos referirnos a los contenidos de la siguiente manera:[11]

- Contenidos referidos a conceptos
- Contenidos referidos a procedimientos
- Contenidos actitudinales.

Contenidos referidos a conceptos. Contienen las nociones conceptuales que deben imperar para comprender nuestra realidad, y en ella, a nosotros mismos. En una educación intercultural, las nociones guardan relación con problemáticas que se desprenden de la multiculturalidad, es decir, con cosmovisiones de los distintos grupos que deben ser contempladas en la enseñanza, propiciando en los alumnos el análisis sobre las mismas y la construcción de distintas explicaciones en la que desean fundamentar sus creencias. En este sentido, no es válida la imposición de una noción sobre otra, sino la coevolución de las mismas en función de la participación consciente de los alumnos sobre sus propios saberes.

[10] SEP. "Introducción", en: *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México, 1993, p. 13.
[11] Javier Liuch i Balaguer y Jesús Salinas Catalá. *La diversidad cultural en la práctica educativa*, p. 40.

Para que tal análisis se lleve a cabo, la presentación de dichas nociones deberá partir "del análisis de la realidad social y cultural del contexto para posteriormente abordar el conocimiento de los rasgos culturales de estos grupos".[12] Desde un enfoque psicológico,[13] lo recomendable es hacerlo al revés: partir del conocimiento previo de los alumnos, que es lo más conocido, para posteriormente arribar a cuestiones más generales, es decir, partir de lo más familiar para que desde ahí puedan incorporar los aspectos que les son más ajenos. Sólo de esta manera los alumnos contarán con la información necesaria para construir nuevas explicaciones.

Aun estando de acuerdo con esta segunda posición, considero que lo más importante es la presencia, en un rango de equidad, de las distintas cosmovisiones, o sea, incorporar tanto a la cultura nacional como a las culturas minoritarias, ya que analizar un mismo fenómeno desde puntos de vista distintos permite encontrar puntos en común, así como también sus contradicciones. Esto, posibilitaría el enriquecimiento de los significados que se construyen sobre los fenómenos que se están analizando.[14]

Lo que se muestra a continuación ilustra qué son los contenidos referidos a conceptos, cómo es relevante partir de las experiencias inmediatas de los alumnos y por qué es importante la presencia de visiones inherentes a diferentes culturas.[15]

Una de las actividades que se les solicita a los alumnos de 4o. grado en la asignatura de ciencias naturales, consiste en que aprendan a clasificar a los animales, considerando para ello: el sexo, la forma de reproducción y las características físicas. Tal actividad corresponde al eje temático:

---

[12] *Idem*.

[13] La corriente constructiva en psicología afirma que el aprendizaje debe darse a quien aprende de lo conocido hacia lo desconocido. *Cfr.* Ausubel *et al. Psicología educativa*. México, Trillas, 1998.

[14] Ante ello, Jordán y Vecchi señalan: "La historia de las ciencias es reveladora de este hecho; en cada época, los enfoques de los investigadores se reparten entre dos polos de funcionamiento que se repelen –en el sentido técnico del término– y que orientan así la evolución del conocimiento. Entre estos dos polos... se definen las opiniones, las hipótesis, las problemáticas; y si, en un momento dado, uno de ellos se impone y se crea un consenso que se convierte, de algún modo, en la representación científica de la época, ésta guarda oculta la hipótesis que ha combatido, de tal modo que, a menudo, el avance futuro surge de la problemática que se intentaba excluir." *Cfr.* André Jordán y Gerard de Vecchi. *Los orígenes del saber*, p. 81.

[15] SEP. *Libro de ciencias naturales*. México, 2000, p. 61.

"Los seres vivos y su ambiente". A través de este ejercicio, se le solicita al alumno señale con una cruz aquellos rubros que se corresponden. Por ejemplo: si los mamíferos tienen pelo, o bien, si respiran por pulmones, etcétera, hay que indicarlo en el cuadro correspondiente.

	Esqueleto interno	**Respira por pulmones**	**Respira por branquias**	**Tiene pelo**	**Tiene piel seca**	**Es vivíparo**	**Es ovíparo**
Mamíferos	X	X		X		X	
Aves							
Reptiles							
Anfibios							
Peces							

Tal clasificación no es exclusiva del libro en cuestión, sino que igualmente aparece en el texto de orientaciones y sugerencias que se le brinda al maestro de educación indígena.[16] En éste también se caracteriza a los animales por sus cualidades reproductoras (vivíparos y ovíparos). Tal reseña se incluye en el eje temático: "Lengua escrita", contenido temático: "Elaboración de resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas, localizando las ideas centrales de un texto" y tiene la finalidad de enseñar a los alumnos a focalizar las ideas principales y elaborar resúmenes.

Con estas actividades que se ofrecen en el libro de texto o las sugerencias que se le señalan al profesor en el manual, no se está impulsando –uno de los principios en los que se basa la educación intercultural– la presencia equitativa de las cosmovisiones de ambas culturas. Tomemos, como ejemplo de ello, algunas comunidades indígenas, en donde, siguiendo la misma idea del ejercicio, se maneja otra manera de clasificar a los animales, tal es el caso de Tenango, Tepexic.[17]

En este poblado, sus habitantes señalan la existencia de dos tipos de animales: animales sagrados y animales de uso. En el primer caso se

[16]SEP. *Orientaciones y sugerencias para la práctica docente. Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*, p. 131.
[17]Entrevista realizada a Fidencio Vega Rivera, perteneciente al municipio de Tlapa de Comonfort, Región de la Montaña de Guerrero, y a alumnos de 7o. semestre de la Licenciatura en Educación Indígena; 1/01/02.

encuentran: el venado, el colibrí, el tecolote o búho, el coyote y el tlacuache (ver tabla 3). En el segundo ubican a: el burro, el perro, el chivo, la vaca, el gallo y el guajolote. Esta clasificación no tiene nada que ver con las características físicas o reproductivas que se manejan desde los libros de texto. Esta forma de agrupamiento responde a una forma diferente de ver y entender el mundo. Entonces, ¿acaso no sería posible, pensando en la función que tienen los contenidos, enriquecer *el pensamiento y valorar la cultura* si se presentaran las dos maneras de clasificar a los animales: una, propia de las comunidades, y otra, la que la ciencia occidental maneja?

Tabla 3

Animales sagrados:

Nombre del animal	**Significado**
• Venado	Se le atribuye protección a los humanos
• Colibrí	Se le asigna el símbolo de protección y curación de algunas enfermedades
• Tecolote o búho	Es un animal que presagia malos tiempos
• Coyote	Está relacionado con la buena suerte
• Tlacuache	Es el que robó fuego a los dioses

Ante ello se puede inferir que la selección de cultura no siempre implica representatividad equitativa de cosmovisiones diferentes; de ahí que si deseamos que los docentes trabajen con propuestas que integren los objetivos pertenecientes a la educación intercultural, sea necesario que en el salón de clases no sólo se recuperen los conocimientos que los niños adquieren en su comunidad como una forma de iniciar el tema, sino también como posibilidad para que los alumnos pongan en juego sus creencias en función de la presentación de otras formas de organizar el conocimiento.

Contenidos referidos a procedimientos. Consisten en las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que se desarrollan para la apropiación del conocimiento. Las formas de enseñanza que prevalecen en las escuelas obedecen más a una cultura libresca, en la que lo escrito y la abstracción predominan sobre formas usuales de aprendizaje establecidas en las comunidades. Como sabemos, éstas no son las formas naturales de apren-

dizaje que los niños indígenas desarrollan en su comunidad. En ella, los padres representan modelos que deben seguirse y las actividades que los niños tienen que aprender son enseñadas por medio de la oralidad y en el uso práctico, por lo que "saber hacer" es un aspecto que debe enriquecer a los miembros que no pertenecemos a este tipo de cultura; ya que ésta se gesta a partir de intervenir e interpretar a la naturaleza, fundamento central de la ecología, disciplina que nos representa la interrelación entre hombre y naturaleza.

Por desgracia, el saber hacer no es recuperado en muchas de las escuelas indígenas, situando a los alumnos en desventaja con respecto a los alumnos que sí forman parte de su diario vivir.[18] Como lo advierte José Antonio Jordán: "Los profesores (todavía no sensibles) esperan que todos los niños lleguen a la escuela con un conjunto de experiencias que creen facilitadoras del aprendizaje: familiaridad con la cultura libresca, orientación hacia lo estrictamente académico, exposición a modelos personales prestigiosos, contacto con juegos/juguetes/actividades educativas e interacciones estimulantes y educativas con los padres."[19]

De ahí que volvamos al punto sobre la importancia del encuentro entre las dos culturas: sólo si se adecuan los procedimientos que se utilizan en la enseñanza, en función de valorar las fortalezas cognitivas de los alumnos y en introducir las nuevas estrategias de aprendizaje con base en las ya conocidas por ellos, podemos esperar que los alumnos se apropien del conocimiento que se les está enseñando y que estén preparados para resolver con éxito las demandas que socialmente se espera de ellos. Tal encuentro no implica la imposición de una sobre otra, es decir, el derrumbamiento para la edificación de una nueva concepción. Por el contrario, es la construcción a partir del análisis sobre las bondades que cada una posee.

Contenidos actitudinales. Contemplan la valoración tanto de lo propio como de lo ajeno. La apropiación de nociones en el campo del conocimiento que se quiera va acompañada de actitudes con respecto a lo que

[18] Aquí estoy haciendo una diferenciación con niños cuyas familias son alfabetas, viven en ciudades, donde la producción escrita está presente en todo lugar y tienen otros recursos como son: periódicos, libros, revistas, computadoras y materiales didácticos, y niños que viven en comunidades rurales donde todo esto les es ajeno.

[19] José Antonio Jordán. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, 1994, p. 31.

se está aprendiendo. En el caso de la asignatura de historia, por ejemplo, cuando se está enseñando el tema "La Independencia de México", se ofrece información sobre la clase de hombres que componían la población de la Nueva España; el enfoque con que se plasme será indicativo para que los alumnos simpaticen o no con los grupos sociales, no sólo de esa época sino también de nuestros días.

Una manera de mostrar lo anterior podría consistir en recuperar el fragmento que se presenta en el citado libro de 6o. año y que se titula: "Atender a los indígenas":[20]

> La población de la Nueva España se compone de tres clases de hombres: blancos o españoles, indios y castas o mestizos. Los españoles componen la décima parte del total. Casi todas las propiedades y la riqueza están en sus manos. Los indios y las castas cultivan la tierra, sirven a la gente acomodada, y sólo viven del trabajo de sus brazos. De ello resulta entre los indios y los blancos ese odio recíproco que tan fácilmente nace entre los que lo poseen todo y los que nada tienen. No hay estado intermedio: allí se es rico o miserable, noble o infame.

La manera de presentar el texto produce en el lector una actitud de rebeldía hacia la clase española, y por tanto cierta simpatía con la población indígena; no sólo de esa época sino también de nuestros días.

Esto mismo sucede con los contenidos referidos al ámbito educativo intercultural, la valoración de lo propio y de lo ajeno implicaría el destierro de la desigualdad, permitiendo el establecimiento de otra gama de actitudes no sólo con respecto al conocimiento, sino también referente al otro, que es distinto de mí; pero que por lo mismo me enriquece.

Como se podrá observar, estas tres formas de concebir los contenidos de aprendizaje se han presentado de una manera separada por razones de explicación, pero no por ello lo están en la práctica escolar, ya que en la forma en cómo los alumnos se apropian de determinados conocimientos está implícita una actitud hacia ellos. Igualmente, cuando el docente explica un conocimiento, al mismo tiempo enseña una actitud frente a él: cuando utiliza frecuentemente el español y sólo deja la lengua materna para los

[20] SEP. *Libro de historia*. 1a. ed., México, 1994, 2000, p. 16.

espacios de esparcimiento, está generando en los alumnos una actitud de discriminación tanto hacia su lengua como hacia su propia cultura.

De la misma manera ocurre con los contenidos de procedimiento: cuando la enseñanza se basa preferentemente en formas de transmisión centradas exclusivamente en el docente, como si él fuera la única persona poseedora del conocimiento; conjuntamente con esta transmisión enseña a los alumnos a repetir fielmente lo que les ha mencionado, provocando que ellos se sientan como personas incapaces de generar sus propias explicaciones, impidiendo que las confronten con sus iguales e identifiquen diferencias y construcciones nuevas. Hemos de reconocer que no existen explicaciones uniformes en la construcción del conocimiento; entonces, ¿por qué queremos que todos los alumnos piensen de la misma manera?

Por ello, es importante que el docente logre que sus alumnos analicen sus creencias y las aportaciones que han recibido en sus comunidades a partir de la comparación que pueden establecer con otras informaciones que la escuela les ofrece, dejando claro que no por ser enseñadas en tales espacios son más valiosas.

Se deben crear las condiciones que favorezcan que los educandos se conciban como personas pensantes, capaces de resolver con éxito los problemas que se les presenten y, al mismo tiempo, se identifiquen con los valores y la cosmovisión que su comunidad les ofrece. Sólo entonces estaremos ante la posibilidad de que se sientan satisfechos de lo que son: piensan y hacen, generando de esta manera que su nivel de autoestima sea elevado. Esto último es de suma importancia, pues como lo ha confirmado la psicología,[21] sólo se da el aprendizaje cuando una persona está en disposición para apropiarse del conocimiento. Pero entonces, ¿qué concepción de alumno debe imperar en los ámbitos educativos interculturales?

[21] *Cfr*. David Ausubel *et al. Psicología educativa*. México, Trillas, p. 17.

El alumno: alguien distinto de mí, que me enriquece

Antes de iniciar una breve descripción sobre cómo son los alumnos en contextos multiculturales, deseo señalar que basaré tal caracterización únicamente en aquellos aspectos que guardan relación con la formación académica de los mismos, ya que es desde aquí como podemos vincular los propósitos de los contenidos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Desde un enfoque asimilacionista, se partía de la idea de que la cultura originaria de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios era algo que entorpecía su desarrollo académico, y que por lo tanto debería ser excluida del currículo y de la vida escolar.

No se consideraban las diferencias de razonar, de aprender, de valorar y de actuar que los alumnos poseían. Principalmente existía un menosprecio hacia su capacidad intelectual. La uniformidad imperaba considerándolos como tabla rasa,[22] es decir, como sacos vacíos en los cuales se podía depositar cualquier tipo de información; o bien, como "un sistema cognitivo que graba y conserva linealmente una sucesión de algoritmos e informaciones".[23]

Lo anterior restaba todo valor a los conocimientos personales de los alumnos, es decir, hacia la expresión de los aspectos culturales generados por las propias comunidades a las que ellos pertenecen. Es más, se creía que con sólo transmitir la información se lograba la apropiación del conocimiento.

Hoy las cosas han cambiado, al menos en los planteamientos que se desean concretizar.[24] A partir de las propuestas sobre educación intercultural y en función también de los avances de la psicología evolutiva, se busca que la enseñanza de los contenidos de aprendizaje esté centrada en los saberes que poseen los alumnos, considerando que éstos provienen de diferentes

[22]Tal término se le atribuye a John Locke, aunque también la misma significación la encontramos en Juan Amos Comenio, el cual la define con el término "fábula rasa".

[23]Según Giordan y Vecchi, esta idea es propuesta por Condillac y es la visión que llega a imperar en la educación. De ahí que se le otorgue suma importancia sólo hacia el aprendizaje. *Cfr.* Giordan, o*p. cit*., p. 79.

[24]Aun cuando en las prácticas escolares se continúe con la discriminación y la poca relevancia otorgada a las concepciones personales de los que aprenden, en las propuestas curriculares hay un compromiso explícito de valorarlas.

culturas y que por lo tanto poseen cosmovisiones, experiencias, habilidades y destrezas diferentes para apropiarse del conocimiento.

Esto hace que tanto sus conocimientos personales como las estrategias de enseñanza utilizadas por las comunidades sean de suma importancia, ya que será con base en estos dos aspectos como deberá estructurarse la enseñanza de los contenidos de aprendizaje. De lo contrario, el conocimiento que adquieran los alumnos será frágil, provocando su olvido o en el mejor de los casos un escaso uso para resolver problemas de su cotidianidad.

Pero ¿qué son los conocimientos personales y cómo inciden en la apropiación de los conocimientos? Para responder a tal interrogante retomaré las ideas vertidas por Giordan y Vecchi. Ellos caracterizan a los alumnos como actores que:

> Construyen en el transcurso de su historia social, en el contacto con la enseñanza, y sobre todo a través de las informaciones de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana, una **estructura conceptual** en la que insertan y organizan los conocimientos de los que se apropian y las operaciones mentales que dominan. Esta conjunción es, al mismo tiempo, una **estructura de recepción** que permite asimilar o no las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual cada uno va a determinar sus conductas y negociar sus acciones.[25]

Es decir, las concepciones personales son el conjunto de ideas e imágenes interrelacionadas que posee toda persona para razonar y resolver los problemas que se le presentan. De esta manera, la persona posee una estructura mental subyacente en la que está inserta un marco referencial constituido por un conjunto de conceptos estructurados en una red semántica y que son activados en función de un problema determinado, sea éste de naturaleza teórica o práctica.

Esto hace suponer que si los alumnos son actores y no sujetos pasivos que reciben ideas sin tener que reaccionar, el aprendizaje debe ser caracterizado como un proceso de apropiación de información, habilidades, destrezas y actitudes con el fin de desarrollar el pensamiento. Por lo tanto,

---

[25]*Cfr.* Giordan y Vecchi, *op. cit.,* p. 77.

cabe indicar que el aprendizaje no se reduce únicamente a la acumulación de información, sino que tal proceso implica también la comprensión y el uso activo del conocimiento, es decir, una postura ante él.

Concebir de esta manera el aprendizaje, nos orienta a la necesidad de estructurar los contenidos en función tanto de la estructura conceptual de los alumnos como de su estructura de recepción. En la medida en que tal estructura no esté solamente organizada en función de los saberes establecidos (prenociones, saberes, primeras evidencias, costumbres), sino también por el desarrollo de operaciones mentales, las cuales se concretizan en las formas de relacionar, comparar, inferir, criticar, en otras palabras, en problematizar, es indispensable que los contenidos sean comprendidos no sólo como nociones sino también como procedimientos, y que su organización retome los saberes más próximos de los alumnos como sus estrategias de aprendizaje.

De ahí que sea un error considerar a los alumnos de contextos multiculturales como prototipos del fracaso escolar, en la medida en que no han sido socializados en los patrones propios de la cultura escolar. La asignación de calificativos tales como: flojos, sucios, tontos y torpes deben acabar, recuperando en todo caso sus fortalezas cognitivas y reconociendo sus limitaciones.[26] Lo anterior refleja nuestra incapacidad para reconocer la diferencia y formular propuestas que no las ahonden más. Por lo tanto, todo docente y todo diseñador curricular que participe en este tipo de enseñanza tendrá que realizar un autoanálisis sobre cómo concibe a los alumnos de estos contextos.

Para concluir este apartado, si deseamos que la función de los contenidos de aprendizaje se concretice, es decir, si deseamos que los alumnos desarrollen su pensamiento y valoren su cultura será inevitable que reconozcamos quiénes son nuestros alumnos, y desde esta particularidad demos cabida equitativamente tanto a las cosmovisiones de las culturas minoritarias como a las de la cultura nacional.

[26] Por *limitaciones* quiero dar a entender todas aquellas tareas que no son posibles de resolver con éxito, ya sea porque no se cuenta con la madurez cognitiva necesaria, o bien, porque sus experiencias no le han proporcionado al alumno los medios necesarios para tener la información, las habilidades o las destrezas necesarias.

Cultura nacional y cultura minoritaria: una relación dialógica que debe estar presente en los contenidos de aprendizaje

Uno de los aspectos fundamentales para reflexionar sobre los contenidos de aprendizaje en situaciones de interculturalidad consiste en plantear cómo definimos la relación entre los contenidos pertenecientes a culturas diversas: nacionales o minoritarias. Esto es de suma importancia, ya que el currículo escolar debe ser flexible para dar cabida a contenidos que cada grupo cultural legitime como valiosos, sin dejar de lado una visión que nos unifique como nación.

Anteriormente, con el enfoque asimilacionista, se creía que era incompatible la existencia de distintas culturas en un mismo contexto, optando por la unificación social en función de adaptar a los diferentes miembros de una cultura minoritaria, a una sociedad receptora y superior. Hoy en día, y desde un enfoque intercultural, el planteamiento es distinto: se considera que el contacto con otras culturas puede provocar enriquecimiento mutuo, en la medida en que exista un intercambio equitativo y donde la diferencia sea vista como un valor. Lograr concretizarlo en una práctica particular no es nada fácil, sobre todo si partimos de que dicho contacto puede originar interpretaciones antagónicas entre sí. De ahí que surjan dos tipos de cuestionamientos con referencia a los contenidos de aprendizaje, a saber:

1. Si los contenidos de aprendizaje son una parte seleccionada de la cultura, ¿cómo otorgarles a dos posiciones que se repelen un espacio de equidad?, y
2. ¿Cómo concederles el mismo peso a los contenidos culturales de los grupos minoritarios sin dejar de prestarle valor a la conformación de una identidad nacional?

Los dos cuestionamientos anteriores se complejizan aún más si consideramos la función de los contenidos de aprendizaje ya anunciados: el desarrollo del pensamiento y la valoración de la propia cultura. Ante ello, sólo basta preguntarse: ¿cómo dar cabida a visiones encontradas, si deseamos que los alumnos desarrollen su pensamiento y valoren su cultura? En

otras palabras, ¿cómo enseñar a los alumnos un contenido apreciado por su comunidad y cuya interpretación ha sido descalificada por el avance de la ciencia? o ¿cómo lograr que desarrollen su pensamiento con contenidos calificados por la cultura dominante como enajenantes?

Antes de responder a tales interrogantes, deseo señalar lo que significa que los contenidos de aprendizaje tengan como propósito desarrollar el pensamiento y valorar la propia cultura. Una forma de abordar tal asunto consiste en caracterizar el desarrollo del pensamiento como el reemplazo de un conocimiento por otro, por el solo hecho de que este último supera los prejuicios que la ciencia ha vencido. Se le exige al alumno que modifique su cosmovisión y se apropie de contenidos que le son no sólo ajenos, sino extraños, ya que no posee ningún contacto previo que le permita hacer un puente de enlace entre lo sabido y lo nuevo por conocer. En este sentido, el alumno no puede apreciar los contenidos culturales provenientes de su comunidad, ya que no serán abordados por la escuela pues son considerados como aspectos que obstaculizan su desarrollo. Es por ello que basar el desarrollo del pensamiento bajo esta noción, implica la imposibilidad de llevarla a cabo paralelamente con la valoración de la propia cultura, ya que habrá contenidos culturales que serán calificados como nociones falsas que ya han sido superadas y que sería un atraso el volver a ellas.

Otra forma de abordar dicho asunto y que brinda la posibilidad de compaginar ambos aspectos, consiste en concebir el desarrollo del pensamiento no como la sustitución de viejos por nuevos conocimientos, sino como la construcción de nuevas explicaciones basadas en lo ya conocido, y que se derivan del análisis profundo que se realiza al intentar resolver un enigma. En tal construcción,[27] el alumno es protagonista de sus propias explicaciones, en donde será su capacidad por diferenciar, relacionar, comparar, inferir, analizar y criticar, la que determine el tipo de conocimiento que se construya. En ese sentido, no habrá una sola explicación sobre lo que se está aprendiendo, sino que habrá un sinfín de matices sobre un mismo fenómeno.

[27] Empleo el término *sustituir* para definir una acción que implica el cambio de un concepto por otro, como si se tratara de objetos; en cambio, el término *construcción* conlleva una transformación, en la que quien la elabora es protagonista de dicho cambio.

Lo anterior permite el interjuego de varias explicaciones hacia un mismo fenómeno; explicaciones que no sólo pueden ser complementarias, sino inclusive antagónicas. Esto hace que lo ajeno y lo propio tomen vida en la propia construcción del conocimiento. Tal es el caso de las interpretaciones que existen sobre distintos fenómenos de la naturaleza, como es el arco iris. En el cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena de quinto y sexto grados se les solicita lo siguiente:[28]

- ¿Has visto alguna vez un arco iris?
- ¿Te gustó?
- ¿Sabes por qué se forma?
- Investígalo.

En ningún momento se retoman las ideas que existen en sus comunidades sobre tal fenómeno y que son importantes de debatir si se desea fundamentar la creencia que se posee. Para la comunidad El Huamuche, municipio de Santiago Ixtayutla, Oaxaca, el arco iris significa una mujer bella y coqueta que suele desafiar la lluvia. Para estos habitantes, el arco iris y la lluvia son enemigos, la mujer bella intercepta con sus colores la lluvia para que deje de llover.[29]

En cambio, en la comunidad de Malinaltepec, Guerrero, se les inculca a los niños a no señalar con el dedo el arco iris, pues se tiene la creencia de que si lo hacen se les puede caer. Estos habitantes creen que al final del arco iris se encuentra una víbora. No se les permite cruzar por donde está, pues se dice que ahí está el mal y que puede tragárselos.[30]

Todas estas visiones deben surgir cuando se está enseñando dicho tema, y permitirles a los alumnos que reflexionen sobre ellas, ya que de no hacerlo provocan que sus conocimientos personales queden prácti-

[28] SEP. *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena.* Quinto y sexto grado. SEP-DGEI, México, 2000, p. 147.

[29] Información proporcionada por Paulino Quiroz Quiroz. Estudiante de 1er. semestre de la Licenciatura en Educación Indígena. UPN. Noviembre de 2001.

[30] Información proporcionada por Heidi López Chávez. Estudiante de 1er. semestre de la Licenciatura en Educación Indígena. UPN. Noviembre de 2001.

camente intactos. Y entonces: ¿para qué los alumnos aprenden explicaciones que no contribuyen a argumentar las ideas que poseen?

El pensamiento de los alumnos se va desarrollando en la medida en que éstos sean capaces de usar la información o habilidad adquirida para la resolución de problemas, provocando a su vez la transformación de viejas nociones. Los aprendizajes no quedarán reducidos únicamente a conocimientos, sino también a la apropiación de habilidades, destrezas y valores, y de ahí también que la renovación de unos conocimientos por otros sea la consecuencia de una elaboración personal.

Por lo tanto, en la medida en que los contenidos de aprendizaje expresen la diversidad de nociones que los diferentes grupos culturales han construido sobre los fenómenos naturales y sociales y, en la medida en que exista libertad para respetar las conclusiones derivadas de las reflexiones que los alumnos y el docente elaboren al respecto, en esa misma medida se logrará el desarrollo del pensamiento de los alumnos y la valoración de su propia cultura, ya que el alumno desarrollará la capacidad para diferenciar las nociones provenientes de su comunidad con las de otras, revalorando sus nociones culturales, pero no por ello dejándolas sin transformación alguna. Parte del desarrollo económico, social y ético consiste en la transformación de los aspectos que lo constituyen, por lo tanto el desarrollo de los miembros de una sociedad deben ir a la par con dicho avance. Es por ello que no podemos concebir que los alumnos de grupos minoritarios deban estar al margen de tal desarrollo, como tampoco podemos concebir que su cultura quede intacta, ya que la interacción entre grupos culturalmente diferenciados implica necesariamente transformación cultural.

Como conclusión del trabajo: los contenidos de aprendizaje deben ser la expresión tanto de las explicaciones otorgadas por la cultura nacional, como también por las culturas minoritarias. Ambas expresiones deberán poseer el mismo reconocimiento y tendrán que ser reconocidas por los alumnos. Tales visiones tendrán la función de fomentar en los alumnos el respeto y aprecio sobre los contenidos generados en sus comunidades, como también el acercamiento hacia otras formas de interpretación. Dicho análisis les permitirá a los alumnos ir conformando un criterio propio para ir transformando las nociones que les posibiliten acceder con éxito hacia

las demandas socioeconómicas actuales, sin por ello dejar de sentirse orgullosos por su procedencia ni dejar de sentirse miembros de una nación.

Por lo tanto, reflexionar sobre la enseñanza de los contenidos de aprendizaje en un contexto multicultural implica desarrollar una propuesta en la que converjan puntos de vista diferentes, es decir, en la que se establezca un diálogo entre la cultura nacional y las culturas minoritarias, mostrando sus inquietudes con respecto a la formación cognoscitiva, emocional y ética de los alumnos. Diálogo que implique a su vez una integración, no como imposición, sino como interacción simétrica entre las culturas que intervienen. El converger en diferencias que impliquen enriquecimiento, invita a cuestionarnos sobre la función que deberían tener los contenidos escolares, como también una postura sobre lo que es el aprendizaje desde una educación intercultural, ya que estos dos aspectos son fundamentales para pensar la complejidad del asunto. Esto es una oportunidad para no permitir que la cultura se extinga, sino por el contrario, que represente un momento valioso para vivificarla, recrearla, dimensionarla e identificarnos con ella.

Bibliografía

Ausubel, David; Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa.* México, 1a. ed., 1976, Trillas, 1998, p. 622.

Bajtin, M. Mijaíl. *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro. La huella del otro*. México, Taurus, 2000, p. 172.

Giordan, André y Gerard de Vecchi. *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. México, Díada, 1988, p. 239.

Jordán, José Antonio. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía, 1994, p. 195.

Lluch I. Balaguer y Jesús Salinas Catalá. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 296.

Perkins, David. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Debate socioeducativo. Barcelona, Gedisa, 2a. ed., 1999, p. 262.

SEP. *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal y Dirección General de Educación Indígena, 1999, p. 152.

—. *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México, 2000, p. 164.

—. *Libro de historia*. México, 2000.

—. *Libro de ciencias naturales.* México, 2000.

Reflexiones en torno a la diversidad cultural, los derechos humanos y el nuevo contexto internacional

Enrique Nieto Sotelo

Introducción

Esta exposición tiene por objeto reflexionar en torno a la problemática de la diversidad cultural y los derechos humanos en el nuevo contexto internacional. Esta coyuntura está influida por el ejercicio de la fuerza de las potencias económicas, por encima de la aplicación del derecho internacional, de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario con relación a la guerra y las intervenciones militares. Ello constituye un panorama sombrío y un retroceso para la erradicación de la intolerancia, la xenofobia y el racismo, por una cultura de la tolerancia y la diversidad cultural.

El nuevo contexto internacional de los derechos humanos

Estas reflexiones se escriben a la luz de las preocupaciones internacionales de quienes vemos en riesgo el poco camino avanzado por la humanidad en términos del reconocimiento, protección y promoción de

la diversidad cultural y los derechos humanos, avances que han sido ensombrecidos por el ambiente bélico y la psicosis de guerra derivada de los actos de terrorismo, que a su vez son secuelas de políticas intervencionistas de las potencias económicas y sus propios actos de sabotaje, espionaje y guerra no convencional contra países independientes.

Este panorama bélico tiende a cerrar, a eclipsar, las fronteras culturales entre las naciones y los pueblos, afianzando nuevamente el racismo, la xenofobia y la intolerancia, principales obstáculos contra la diversidad cultural y la tolerancia.

En nombre de las políticas de seguridad de las naciones se afianzan las construcciones sociales e ideológicas que observan en la diferencia cultural un riesgo que debe ser perseguido e inclusive atacado. Así, resuenan las voces de la intolerancia que postula un pensamiento "único" (si no están con nosotros están contra nosotros). Este pensamiento "único" rápidamente se traslada a las identidades sociales, los rasgos culturales, la lengua, el color de la piel, la discriminación, creándose ideológicamente "enemigos" culturales (Occidente *vs*. Oriente, cristianos *vs*. musulmanes, católicos *vs*. protestantes), mutuamente excluyentes y contrarios irreconciliables. Ciertamente esta tendencia no es nueva en la historia universal. La oposición entre pueblos civilizados y los "bárbaros", entre pueblos "superiores" e "inferiores", con "historia" y sin "historia" es tan antigua como actual.

La globalización económica, la revolución científico-tecnológica, la revolución de los medios masivos de comunicación, la internacionalización del derecho, no han implantado, sin embargo, un *universalismo ético*, basado en el desarrollo humano y la libertad individual, sino por el contrario es un "cosmopolitismo limitado" basado principalmente en la lógica del *capital global*. El "mundo sin fronteras" está dominado por el mercado de capitales que transita de un espacio a otro, revalorizándose y creando amplias zonas de exclusión social y desigualdad regional. Ese "mundo sin fronteras" no existe plenamente en términos socioculturales, sino exclusivamente para el flujo regulado estatalmente por los capitales, mercancías, bienes y servicios orientados a la reproducción del capital (material, cultural) y condicionados regionalmente (bloques económicos), paradójicamente en sentido contrario a la ideo-

logía del "libre comercio", en el nuevo liberalismo. Así, por ejemplo, en muchas regiones se elevan muros y se redefinen nuevas fronteras para detener los flujos migratorios, principalmente de los países del sur a las metrópolis industriales del norte, considerados por los inmigrantes legales e ilegales paraísos económicos y tabla de salvación a la miseria y la exclusión económico-social.

> El universalismo que hoy se impone objetivamente es el de la relación de capital que se globaliza. Él produce su opuesto en los niveles político e ideológico. Por eso la tendencia actual determinante es el desacoplamiento entre liberalismo económico y democracia, que encuentra su expresión en el neoliberalismo reinante (...) y más adelante: El universalismo político que ha caído en crisis junto con el "orden mundial" del siglo XX y el Estado nacional requiere una redefinición de contenido a partir de la cual el significado tradicional, acuñado por el marco estatal-nacional-burgués, de la libertad, la igualdad, la democracia y los derechos humanos se determine nuevamente. Las discusiones ciertamente delicadas y difíciles sobre ello exigen formas de praxis y organización políticas que rebasen el marco estatal-nacional, lo que concierne por cierto tanto a su estructura institucional como a su delimitación territorial. El que la existencia siempre deficitaria de derechos democráticos, seguridades sociales y libertades políticas se encuentre históricamente ligada precisamente a esta forma del Estado capitalista-burgués constituye un dilema político que no admite fórmulas de solución simples. Se requiere una política que tanto en el plano nacional como en el internacional, dentro del Estado y con él, se dirija al mismo tiempo en contra de él.[1]

Ello explica por qué la proximidad espacial-geográfica que produce el proceso de globalización (universalismo geográfico) va acompañada del incremento de los localismos y las diferenciaciones (localismos, particularismos). Así, la mundialización (equivalente francófono de globalización), no es exactamente una comunidad normativa o ideológica, sino más bien una comunidad espontánea (existencial), según Turner.[2]

[1]Joachim Hirsh. *Globalización, capital y Estado*. UAM-Xochimilco, 1996, p. 46, 49.
[2]Ver Zaki Laïdi, 1997: 18.

En la sociedad global contemporánea prevalecen como antivalores el individualismo posesivo y la insolidaridad social, que sostienen no solamente en el intercambio económico sino también en otros ámbitos como el político y el cultural, excluyendo de la educación básica, media y universitaria a amplios conjuntos de la población mundial.

En escala global y en la propia dualización de los países centrales y periféricos del capitalismo, las cifras acerca de la polarización y la exclusión sociales son alarmantes: de acuerdo con el Informe de la Organización de las Naciones Unidas sobre desarrollo humano de 1992,[3] la quinta parte de la población mundial, es decir, cerca de mil millones de habitantes del planeta reunía en ese año 83% del ingreso, 81% del comercio mundial, en contraste con la quinta parte más pobre, que apenas cuenta con 1.4% del ingreso y 1% del comercio mundial. Los países ricos que reúnen al 25% de la población mundial consumen 70% de la energía; 75% de los metales; 60% de los alimentos. La tasa de crecimiento de la población en los países ricos y pobres incrementa la dualidad global en tanto en estos últimos aumenta más rápidamente que sus economías: así, por ejemplo, en África el crecimiento demográfico alcanzaba 3% mientras que el económico fue en 1992 de 1.8%. Así, el destino para las dos terceras partes de los 550 mil seres humanos que nacían cada semana en la década de los noventa sería, si no el hambre o la muerte, la miseria y la exclusión social. De acuerdo con la FAO: cada día 40 mil niños mueren de hambre, cada año mueren 13 millones de niños antes de cumplir los cinco años de edad; tres de cada cinco permanecerán en el más absoluto analfabetismo.[4]

Fuerza *vs.* derecho

Los acontecimientos bélicos de septiembre y octubre del 2001 son un laboratorio para observar cuál es la efectividad del derecho internacional. Éste ha sido relegado al ámbito subordinado de la política y los intereses de las grandes potencias económicas. El papel de los organismos inter-

[3]Citado en Lucas: 1994.
[4]*Idem*.

nacionales como la ONU no ha servido para equilibrar a la gran potencia norteamericana y la violencia militar se ejerce indiscriminadamente en contra de las poblaciones civiles. ¿Qué importa la muerte silenciosa de una población considerada "inferior"? Justamente la falta de eficacia y la ausencia de un derecho internacional democrático efectivo, propicia actualmente que la fuerza militar sea colocada por encima del derecho internacional. Se ha creado una verdadera confusión en los orígenes y las causas de estos conflictos. Las potencias económicas han entrenado a los propios grupos extremistas para enfrentar la oposición interna y externa a los gobiernos que no se doblegan a sus intereses económicos. Esos orígenes se pueden seguir en las agencias de espionaje e intervención (norteamericanas, europeas o soviéticas). Ellas mismas crearon el monstruo.

Diversidad cultural contra globalización

¿Respecto de la diversidad cultural, cómo podemos visualizar la globalización económica y de las comunicaciones? ¿En qué medida éstas han orientado, preservado o destruido a la diversidad cultural?

Comenzaremos por la globalización económica. La "apertura" comercial, el "libre" mercado, solamente ha permitido un flujo de las mercancías en dirección sur-norte. Las personas, consideradas por ese instrumentalismo económico también mercancías, han sido menos afortunadas. Los flujos más permitidos son en dirección norte-sur, mientras que la emigración sur-norte ha sido regulada, cuando no restringida y perseguida. Es decir, si bien las tendencias comerciales de la globalización económica habían permitido el flujo de mercancías y servicios, siguiendo los circuitos comerciales de las empresas trasnacionales, principalmente en dirección norte-sur, se restringió el flujo comercial en dirección contraria, principalmente la libre circulación de pueblos y culturas. Este circuito limita el pluralismo y la diversidad cultural, siendo regulado por los propios intereses de los países centrales del capitalismo global.

Desde el punto de vista ideológico, lo que se ha expandido ha sido precisamente los valores del mercantilismo universal, como valores "úni-

cos", junto a un individualismo posesivo que no reconoce la diversidad y la pluralidad de las culturas. Hay aquí una especie de fundamentalismo económico e ideológico profundamente reaccionario. El individualismo reinante desconoce, niega y rechaza los derechos colectivos de los pueblos y culturas, para suplirlos por los valores del mercado, siendo el individuo (no reconocido como sujeto) principalmente un objeto de consumo.

Pero el mercado global, de allí su autoritarismo, dividió el mundo entre los que tienen capacidad de consumo, generalmente un sector de la población de los países centrales junto a las elites de los países dependientes, "desechando" a las poblaciones y culturas no orientadas hacia el mercado global. Quedan "fuera" del consumo las tres cuartas partes de la población mundial.[5]

Este mercado está orientado para privilegiar a una minoría social que goza de los bienes económicos sociales y culturales excluyendo para ello a las mayorías. Aun cuando hay diversidad de naciones y culturas dentro de este sector privilegiado, sus patrones de consumo, sus valores ideológicos y patrones "estéticos" son similares, ya que estos valores se orientan hacia el consumo irracional, aun a costa de la biodiversidad y los recursos naturales no renovables.

Esta ideología dominante, la del liberalismo tradicional primero y el nuevo liberalismo en la época actual, cuyo centro y dogma ha sido históricamente la propiedad privada y el individualismo posesivo, junto a otros dogmas contemporáneos (el Estado mínimo y subsidiario al capital) rechaza profundamente la existencia de los derechos colectivos, junto a los propios derechos sociales aniquilados por esa concepción. En el fondo es contrario e inconsecuente con sus propios principios, si observamos a la propia libertad de conciencia, la libertad de tránsito.

---

[5]Ver: Informe sobre Desarrollo Humano de la ONU, citado por Lucas: 1994.

Universalismo, particularismo, diversidad cultural

En la mayoría de las naciones-Estado contemporáneas modernas se ha revalorado recientemente la importancia y trascendencia de hacer frente a las no poco numerosas manifestaciones de intolerancia, racismo y xenofobia, en muchas regiones del planeta. Las expresiones de intolerancia pueden ser sutiles como las discriminaciones, los estereotipos, los prejuicios, o profundas, tales como la xenofobia y el racismo. Algunas intolerancias son alimentadas por ideologías, seculares o religiosas, que justifican la supremacía racial (fanatismos, estatalismos, sexismo, machismo, chovinismo, nacionalismos), son alimentadas por la ignorancia y los prejuicios étnico-raciales o ideológico-políticos. Otras más, son alimentadas por grupos étnicamente diferenciados (mayorías) en contra de minorías étnicas o religiosas, justificando prácticas de exclusión o exterminio inadmisibles.

En la historia universal reciente no son pocas las situaciones dramáticas en las que la oposición a la diversidad cultural ha conducido directamente al racismo y a la xenofobia y las políticas de "exterminio final". El siglo XX conoció recientemente el resurgimiento de las tesis fascistas y nazis de la "limpieza étnica", en la región de los Balcanes en la extinta República de Yugoslavia. Actualmente, en el Oriente medio, la intolerancia étnico-religiosa entre judíos y palestinos amenaza con una nueva guerra interracial de proporciones incalculables.

Esta tendencia al irracionalismo político, basada en la violencia, la intolerancia y la exclusión social, solamente puede contrarrestarse a través de la promoción y difusión de una cultura de la tolerancia y la coexistencia pacífica de los pueblos, naciones y culturas. De acuerdo con el programa de la UNESCO, "Aprender para el siglo XXI", la educación de este siglo deberá proponerse: *aprender a conocer; aprender a actuar; aprender a vivir juntos y aprender a ser.* En voz de Jacques Delors:

> conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez

mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.[6]

Los derechos humanos como valores superiores y como derecho internacional

Veamos, por último, dos dimensiones de los derechos humanos: su dimensión axiológica y su dimensión jurídica internacional.

En cuanto valores, los derechos humanos constituyen valores superiores, ya que en ellos se plasman los ideales modernos de justicia, libertad, igualdad, equidad y dignidad de la persona (en cuanto ser titular de derechos). Estos valores se encuentran concatenados, o deberían estar concatenados no sólo teóricamente sino también prácticamente: democracia, libertad, igualdad, equidad, solidaridad, diversidad cultural, tolerancia, dignidad (ética, jurídica, política, económico-social, cultural). No obstante su cada vez más clara formulación jurídica, todavía falta una coordinación teórica y práctica en cada una de las dignidades modernas.[7]

Valores y normas jurídicas

Estos valores tienen su expresión jurídica en el desarrollo contemporáneo del derecho internacional.

No es casualidad que, en el contexto posbélico de la Segunda Guerra Mundial y el holocausto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948[8] haya propiciado la positivización internacional de los derechos humanos:

El Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, ambos aprobados por

[6] J. Delors. *Aprender a vivir juntos*, citado en Pérez, 1997: 9.
[7] Ver Cerroni, 1991.
[8] Ver ONU. Centro de Derechos Humanos. *Carta Internacional de Derechos Humanos*. Ginebra, 1988.

la Asamblea General de la ONU el 16 de diciembre de 1966 (entrando en vigor el 3 de enero de 1976, el primero, y el 23 de marzo de ese mismo año, el segundo). Asimismo, destaca en ese marco jurídico internacional, en la región occidental, la *Carta Social Europea*, así como la positivización y formalización jurídica en diversas Cartas Constitucionales de los derechos civiles. Actualmente, el aumento o disminución de los derechos individuales, sociales, políticos y culturales es lo que permite ampliar o restringir la necesidad de legitimación del Estado representativo-democrático.

La Declaración Universal de Derechos Humanos ha sido considerada como base filosófica, modelo o "patrón" para valorar y medir el grado de respeto y aplicación de las normas internacionales de derechos humanos. En dicha legislación internacional puede observarse el ideal democrático del Estado Social de Derecho. No obstante, es necesario resaltar que el puro formalismo jurídico y la internacionalización del derecho positivo de los derechos humanos no es suficiente para comprender la heterogeneidad de las fuerzas políticas convergentes en el equilibrio inestable del Estado social de derecho, actualmente anulado por el modelo "neoliberal".

A pesar del predominio de este modelo económico-político, en muchos países europeos no ha podido desmantelarse totalmente el conjunto de derechos sociales y económicos enunciados en esos instrumentos y prevalecen intocables jurídicamente los llamados derechos de igualdad y libertad individuales. Incluso, cabría preguntarse si es posible su desaparición total después de esa progresividad jurídica internacional y su permeabilidad al sistema cultural moderno, pese a los retrocesos contemporáneos. También podría hablarse de la relativa "vinculación" de los Estados Parte (países firmantes) para "cumplir efectivamente" su ratificación y adhesión, lo cual nos habla de las dificultades del propio derecho internacional por hacerlos efectivos, frente a aquellos Estados capitalistas que retornan a añejas formas de explotación económica y servidumbre social, en sus propias fronteras o en los países dependientes de su órbita económico-política (por ejemplo EUA) y que incluso los desconocen, rechazan y repudian, en favor de un conservadurismo social y un regreso al Estado autoritario.

No obstante estar enunciados en la Carta Internacional los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales, junto a los principios básicos de igualdad y no discriminación, los pactos internacionales desarrollan los principios inspiradores del Estado social (artículos 22 al 27 de la Declaración Universal). Así, por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, en sus artículos 6 al 15, reconoce el derecho al trabajo; el derecho al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias; el derecho a fundar sindicatos y asociarse a ellos; el derecho a la seguridad social, incluyendo el seguro social; el derecho de la familia, las madres, los niños y los adolescentes a la más amplia protección y asistencia posible; el derecho a un nivel de vida adecuado; el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental; el derecho a la educación, y el derecho a participar en la vida cultural.[9]

A su vez, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos enuncia la protección del derecho a la vida; la prohibición de la tortura y la esclavitud, la servidumbre, los trabajos forzados u obligatorios; que nadie podrá ser sometido a detención o prisión arbitraria; que toda persona privada de libertad será tratada humanamente y que nadie será encarcelado por el solo hecho de no poder cumplir una obligación contractual. Además de una serie de enunciados relativos al libre tránsito, la igualdad jurídica y la administración de justicia; la libertad de pensamiento, de conciencia y religión y la libertad de expresión; la prohibición por la ley a la propaganda de la guerra y el racismo; reconocimiento del derecho de reunión pacífica y el de asociarse libremente; igualdad de derechos del hombre y la mujer, de los niños; el derecho de todos los ciudadanos a participar en el gobierno de un país; igualdad jurídica ante la ley de todas las personas y medidas de protección a los miembros de minorías étnicas, religiosas o lingüísticas.

De estos derechos enunciados, no pueden ser suspendidos y limitados ni siquiera en situación de emergencia (al contrario de las limitaciones actuales que con motivo de la persecución contra el terrorismo están sucediendo en muchas latitudes) los siguientes: el derecho a la vida; a no

[9] ONU, 1998: 8 y ss.

ser sometido a esclavitud o servidumbre; la protección ante la prisión por deudas; la prohibición de retroactividad de la legislación penal; el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica y a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. En las disposiciones del Protocolo Facultativo de este último pacto se reconoce la competencia del Comité de Derechos Humanos de la ONU, para recibir comunicaciones de víctimas de violaciones por los Estados Parte, siempre y cuando éstos hayan agotado los recursos internos disponibles.

Al mismo tiempo, se han desarrollado numerosos convenios, declaraciones, convenciones y conferencias internacionales. No obstante, destacan aquellos relativos a los derechos de las mujeres y de los niños en contra de la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia, la prohibición de la tortura y los tratos crueles e inhumanos, hasta instrumentos todavía sin validez jurídica internacional y que subsisten como borradores; ejemplo de ello es la declaración sobre el genoma humano, que prohíbe la experimentación genética para fines no éticos, salvaguardando ese patrimonio de la humanidad, así como otras conferencias internacionales relativas al medio ambiente.

Asimismo, esta tendencia de internacionalización y democratización del derecho, tiene en la Corte Penal Internacional un paso que permitirá juzgar los crímenes de lesa humanidad, todavía impunes en muchas latitudes.

Las relaciones de fuerza que en estos últimos días hemos presenciado a través de los medios, pretende modificar radicalmente esta tendencia de la internacionalización del derecho hacia tiempos primigenios y prejurídicos que nos podrían llevar nuevamente a escalas inferiores de la evolución humana. Esperamos que esta tendencia no perdure para bien de todos y todas.

Por ello no podemos aceptar alegremente que el mundo, no la "comunidad" internacional (todavía inexistente), haya avanzado sustancialmente en la lucha contra la intolerancia, la xenofobia y el racismo. ¿En qué ha avanzado, entonces, la humanidad a partir de 1948, fecha en que se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la intolerancia y la xenofobia?

El derecho internacional ha conocido diversos instrumentos internacionales de derechos humanos y en particular un tratado de prohibición de la discriminación racial; no obstante, podríamos preguntarnos si realmente la sociedad internacional ha avanzado efectivamente en esa lucha, como sostendría positivamente una perspectiva optimista.

Entre los instrumentos jurídicos para combatir la discriminación racial, la ONU ha elaborado los siguientes:

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
2. Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948)
3. Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1969)
4. Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1969)
5. Convención Internacional para la represión y el castigo del crimen del Apartheid (1973).

Al mismo tiempo, se han promovido las siguientes conferencias y acciones internacionales:

1a. Conferencia Mundial para combatir el racismo y la discriminación racial, Ginebra (1978)
2a. Conferencia Mundial para combatir el racismo y la discriminación racial, Ginebra (1983)
3a. Conferencia Mundial para combatir el racismo, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, Durban (2001).

Además, se ha designado el 21 de marzo como día internacional para la eliminación de la discriminación racial, y el periodo 1973-1982 como el primer decenio de la lucha contra el racismo y la discriminación racial. Mientras que la Asamblea General de la ONU proclamó al 2001 como el año internacional de la movilización contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

Fue triste observar, no obstante estas acciones internacionales, que aún no terminado el año 2001, y durante el mes de octubre, las potencias económicas desataron una campaña xenófoba en contra de los pueblos y las culturas musulmanas. Ello las igualó tendenciosamente a las posturas del extremismo islámico, oponiendo no la razón, la justicia y el derecho internacional, sino otro fundamentalismo, el del poder militar de Occidente.

Se pueden mencionar logros significativos en la lucha contra el racismo, como lo es la eliminación del crimen del Apartheid en Sudáfrica, producto de muchas décadas de lucha de las mayorías negras. No obstante, la meta por alcanzar un mundo que elimine "todas las formas de discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia", está todavía muy distante. Viejos prejuicios raciales, el resurgimiento de conceptos como el de "limpieza étnica", como política de Estado del gobierno serbio en contra de la población de origen albanés y croata, en la ex Yugoslavia, que nos hace recordar la noche obscura de los nazis y su política de exterminio y "solución final" en contra de opositores políticos, negros y judíos; la persistente exclusión y discriminación en contra de los pueblos amerindios de raíces coloniales e independientes en los países latinoamericanos, la persecución de los trabajadores migrantes en el norte y en el sur de México, su extorsión y trato no como refugiados económicos, sino como criminales, las dictaduras latinoamericanas y la secuela de consecuencias en la segunda mitad del siglo XX, nos hablan de los grandes retos para hacer eficaz realmente esos instrumentos internacionales.

No podemos pasar por alto, ni mucho menos, en la memoria histórica de México, los delitos de genocidio en Aguas Blancas, Guerrero, y Acteal, Chiapas. Otras regiones del orbe presentan situaciones críticas en los albores del siglo XXI. Tampoco podemos dejar de mencionar el conflicto árabe-israelí en el Medio Oriente, las matanzas colectivas en Ruanda, alentadas por las viejas potencias coloniales europeas, los bombardeos soviéticos al pueblo checheno, por sus pretensiones independentistas, la intolerancia religiosa y el fundamentalismo en Asia central, los conflictos étnico-religiosos entre protestantes y católicos en Irlanda, que se remontan al siglo XVI, los ataques xenófobos en contra de migrantes turcos en Alemania y otros países europeos.

Es verdad que estas luchas interraciales se han debido a la construcción ideológica, muchas veces milenaria, que conforma identidades colectivas "excluyentes" y de antiguas luchas coloniales y ex coloniales. Los problemas étnicos se combinan y se potencian con las ideologías totalitarias sustentadas en realidades sociales como el desempleo y el estancamiento de las economías. También deben explicarse actualmente por la manipulación tendenciosa de los *mass media* que "desvían" las causas de esos conflictos, promoviendo el racismo y la xenofobia –muchas veces atendiendo a mandatos expresos de los poderes públicos–, promoviendo de acuerdo con estigmas sociales la "superioridad racial" de pueblos y culturas.

Aquí nos podemos detener en la manipulación a través de las nuevas tecnologías comunicativas. Éstas se ponen al servicio de diversos amos. La transmisión de estas ideas a través de TV educativa es por cierto una honorable excepción. En su mayoría, los medios, regidos por los intereses del mercado y la manipulación de las conciencias son usados frecuentemente como instrumentos enajenantes, es decir, son puestos al servicio de los intereses particulares y ven un peligro en la actividad pensante. Por eso nos preguntamos, ¿han acercado las nuevas tecnologías efectivamente a las culturas?, ¿han fomentado la diversidad cultural y con ello la pluralidad de modos de ver el mundo, la pluralidad de expresiones musicales, artísticas, patrones éticos y estéticos, como una riqueza humana, junto a la estrechamente ligada biodiversidad?

¿A través de estos medios, somos ahora más conscientes de nuestros derechos individuales y colectivos?, ¿qué contenidos prevalecen en la red-internet y cuáles de ellos promueven efectivamente la inclusión social, la solidaridad o la exclusión y los antivalores, la cultura de la violencia?, ¿puede la globalización conducirse por otros caminos distintos de los señalados?

Bibliohemerografía

Ávila, José Luis. "Desigualdad regional y marginación municipal en México", en: DEMOS, *Carta demográfica sobre México*, 1995.

Attali, Jacques. *Milenio*. México, Seix Barral, 1994.

Amin, Samir. *Los desafíos de la mundialización*. México, Siglo XXI, CIICH-UNAM, 1997.

Bagú, Sergio. *Catástrofe política y teoría social. México*, Siglo XXI, 1997.

Barba Casillas. *Educación para los derechos humanos: los derechos humanos como educación valoral*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia*. (Traducción de F. Fernández Santillán), México, Fondo de Cultura Económica, 2a. edición en español, 1996.

Cerroni, Humberto. *Reglas y valores de la democracia, Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura*. México, Alianza Editorial, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

—. "La democracia como Estado de cultura", en: Cerroni. *Reglas y valores de la democracia.* México, Alianza, CNCA, 1991, p. 43-44 y ss.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Colección Porrúa, 117a. edición, 1997.

Dos Santos, Theotonio. "Globalización financiera y estrategias de desarrollo", en: *Nueva Sociedad*, núm. 126, julio-agosto de 1993, Caracas, Venezuela.

Fossaert, Robert. *El mundo en el siglo XXI*. México, Siglo XXI, 1994.

Forrester, Viviane. *El horror económico*, traducción Daniel Zadunaisky, 13a. reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Giddens, A. *The Consequences of Modernity*. Stanford, California, Stanford University Press, 1990.

—. *The Nation State and Violence*. Berkeley y Los Ángeles, 1987.

González Casanova, Pablo y J. Saxe-Fernández. *El mundo actual: situación y alternativas*. México, Siglo XXI, 1996.

Habermas, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires, Taurus, Aguilar, Altea, 1989.

—. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

Hirsch, Joachim. *Globalización, capital y Estado*. (Traducción de Gabriela Contreras Pérez, Sandra Kuntz Ficker, Ulrich S.), México, UAM-Xochimilco, 1996.

Hobsbawn, Eric J. *Historia del siglo xx, 1914-1991*. Barcelona, Crítica, Grijalbo, 1995.

Hold, David. *La democracia y el orden global*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Ianni, Octavio. *La sociedad global*. México, Siglo XXI, 1998.

—. *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI, UNAM, 1996.

—. "La sociología en el horizonte del siglo XXI" (trad. Clara Y. Martínez Valenzuela), en: *Acta Sociológica*, núm. 13, enero-abril, México, UNAM/FCPyS, 1995.

Leontief, Wssily. *El futuro de la economía mundial, un estudio de las Naciones Unidas*. México, Siglo XXI, 1977.

Laïdi, Zaki. *Un mundo sin sentido*. (Traducción de Jorge Ferreiro). México, Fondo de Cultura Económica, 1a. reimpresión, 1997.

Lucas, Javier de. *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1994.

Luhman, Niklas. *Sociología del riesgo*. México, Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara, 1992.

Mattelart, Armand. *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México, Siglo XXI, 1996.

Nora, Domique. *La conquista del ciberespacio*. México, Andrés Gello, 1997.

Orozco, José L. *Sobre el orden liberal del mundo*. México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos y Miguel A. Porrúa, 1994.

Organización de las Naciones Unidas. Centro de Derechos Humanos. *Carta Internacional de Derechos Humanos*. Ginebra, 1988.

Pellet, Alain. "Vers une mondialisation du Droit internationaleen: *Mondialisation au delà des mythes*. París, La Decuverte les Dossiers de lëtat du monde, 1997.

Pérez Serrano, Gloria. *Cómo educar para la democracia*. Madrid, Estrategias Educativas, Editorial Popular, 1997.

Petrella, Ricardo. "Mundialización e internacionalización. La dinámica del orden mundial emergente", traducción del inglés por Guillermo Almeyra, en: *Viento del Sur*, núm. 10, verano de 1997, México, p. 44-66.

Ramonet, Ignacio. "Nuevo orden global", en: *Le Monde Diplomatique*, año 2, núm. 24, junio 20-julio 19 de 1999.

Robertson, Robert. "Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept", en: *Global Culture, a Theory, Culture and Society*, núm. especial, Londres, Sage, 1990.

Savater, Fernando. *El valor de educar*. España, Ariel, 1997.

Sartori, Giovanni. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.

Texier, Philippe. "Universalisme et droits de l'homme", en: *Mondialisation au delá des mythes*. París, La Decuverte les Dossiers de lëtat du monde, 1997.

Truyol y Serra, Antonio. "Estudio preliminar", en: *Los derechos humanos*. Madrid, Tecnos, 1984, p. 11-41.

Wallerstein, Inmanuel. *Después del liberalismo*. México, CIICH, UNAM, Siglo XXI, 1996.

—. "Análisis de los sistemas mundiales", en: Anthony Giddens, Jonathan Turner *et al*. *La teoría social hoy*. México, Alianza Editorial, CNCA, 1990.

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapeluzs, 1984.

Esta primera edición de *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en MES de AÑO, en los talleres de IMPRENTA ubicados en DOMICILIO.
El tiraje fue de 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.